



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **Specialpedagogers tal om handledning**

**En socialkonstruktionistisk studie  
med ett diskursanalytiskt angreppssätt**

**Ann-Sofie Gustafson och Malin Sävevik**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Anita Franke
Rapport nr:	VT13-IPS-09 SPP600

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Anita Franke
Rapport nr:	VT13-IPS-09 SPP600
Nyckelord:	handledning, ansvar, makt, påverkan

---

**Bakgrund:** Handledning är ett ämne som ligger i tiden både inom förskolans och inom skolans värld. Centralt i vår studie är hur handledningen praktiskt bedrivs av specialpedagoger samt hur de talar om handledning som verktyg och om sin handledarroll. Då man som samtalsledare också har en möjlighet att styra samtalet såg vi begrepp som ansvar, makt och påvekan som viktiga ord att föra fram i vår studie.

**Syfte:** Syftet med vår studie är att belysa hur de tillfrågade specialpedagogerna talar om handledningssamtalet och sin handledarroll, samt om begrepp som makt, påverkansmöjlighet och ansvar i ett specialpedagogiskt perspektiv. Utgångspunkten för studien är att synliggöra olika diskurser inom ämnet och belysa det faktum att *hur* specialpedagogerna talar om *handledning, ansvar, makt och påverkan* ger olika konsekvenser för verksamheten och för barn i behov av särskilt stöd. Vårt syfte med denna studie är att ta reda på och tydligt beskriva de möjliga konsekvenserna för läsaren.

**Metod och teori:** Studiens empiri har samlats in genom enskilda halvstrukturerade intervjuer med sex specialpedagoger som arbetar inom förskola/grundskola och gymnasium. För att analysera empirin har vi valt att använda oss av diskursanalys. Inom diskursanalys är språket och sociala relationer i fokus. Som diskursanalytiker menar vi att sättet att tala om handledning, ansvar, makt och påverkan har stor inverkan på hur verksamheten formas. Inom vårt intresseområde finns också vad *talet om* får för konsekvenser för barn i behov av stöd. Den teoretiska ansatsen utgår från ett socialkonstruktivistiskt sätt att se på kunskap. Det innebär att kunskapssynen ses som socialt konstruerat i ett kulturellt, historiskt och socialt sammanhang. Kunskapsintresset handlar om *hur* verkligheten konstrueras i språket, inte hur verkligheten nödvändigtvis *är* beskaffad.

**Resultat:** Vid analys av specialpedagogernas tal om handledningsuppdraget hittade vi två olika diskurser. Den *beordrade* och den *uppsökande*. Den *beordrade* framstår vara närmare kopplad till makt och specialpedagogens nära samarbete med ledningen. Inom den här diskursen talas det bl.a. om studiecirkel och skolutvecklingsprojekt där skolledaren och specialpedagogen har satt upp de aktuella utvecklingsmålen. Den *uppsökande* diskursen bygger på att pedagoger på eget initiativ söker handledning. Den innefattar till viss del en form av handledning som uppkommer spontant och som inte är förberedd och schemalagd. Här söker man tips och idéer för att snabba lösningar på pedagogiska dilemman. Analysen av *handledarrollen* delade upp specialpedagogernas utsagor i två olika diskurser: *Reflekterande samtalsdiskurs* och *expertdiskurs*. Här såg vi att den förstnämnda dominerade. Empirin visar att handledning används i relativt liten utsträckning som förebyggande arbete och som en del i skolutveckling. Specialpedagogerna talar om sin ansvarsroll, möjligheten att påverka samt om den maktaspekt de upplever i handledarsamtalet.

# Förord

Först och främst vill vi rikta ett tack till de sex specialpedagoger som vid intervjuerna till denna studie delade med sig av sina erfarenheter som handledare och av att använda handledning som arbetsverktyg. Samtalen har gett oss värdefull kunskap om och insikt i hur handledning på olika sätt kan användas för att stödja pedagoger i sitt utmanande arbete. Vi har också inspirerats av flera goda exempel på handledning som kompetensutveckling och vikten av att lära tillsammans. Vi har båda varit delaktiga i datainsamlingen och i bearbetningen samt tillsammans gjort resultatpresentationen och diskussionskapitlen.

Arbetet med uppsatsen har gett oss inspiration till att arbeta för att handledningen ska ges än mer utrymme i vårt arbete som specialpedagoger och kunskapen vi fått genom studien kommer att vara oss till stor hjälp i vårt yrke.

Vi vill också tacka vår handledare Ingela Andréasson på Göteborgs Universitet för dina kloka råd och din konstruktiva kritik. Du har varit ett gott stöd för oss.

Till sist vill vi också tacka våra familjer som ställt upp och stöttat oss under de tre år vi studerat på Specialpedagogiska programmet. Utan er hade det inte gått vägen!

*Ann-Sofie Gustafson  
Malin Sävevik*

# Innehållsförteckning

<b>Abstract .....</b>	<b>1</b>
<b>Förord.....</b>	<b>2</b>
<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Bakgrund .....</b>	<b>2</b>
2.1 Studiens problemområde .....	3
<b>3. Syfte.....</b>	<b>4</b>
<b>4. Litteraturgenomgång.....</b>	<b>5</b>
4.1Handledning som verktyg.....	5
4.1.1Handledningsbegreppet .....	6
4.1.2Handledningssamtalet.....	6
4.2Handledarrollen .....	8
4.2.1Specialpedagogen som expert och kunskapsförmedlare. ....	8
4.2.2Specialpedagogen som reflekterande samtalspartner .....	10
4.3Specialpedagogens skolutvecklande uppdrag .....	12
<b>5. Metodologi .....</b>	<b>13</b>
5.1 Studiens begrepp. ....	13
5.2 Talet om diskurs och makt .....	14
5.3 Foucault, diskurs och makt.....	15
5.4 Val av metod.....	16
5.5 Urval .....	16
5.6 Genomförandet av intervjuer.....	17
5.7 Trovärdighet .....	18
5.8 Etik .....	19
<b>6. Resultat .....</b>	<b>20</b>
6.1Handledningsuppdraget .....	20
6.1.1Beordrad diskurs .....	20
6.1.2Uppsökande diskurs.....	22
6.2Handledarrollen .....	24
6.2.1Reflekterade samtalsdiskurs .....	24
6.2.2Expertdiskurs .....	27
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>30</b>
7.1Metoddiskussion.....	30
7.2Resultatdiskussion .....	30
7.2.1Handledningsverktyget .....	31
7.2.2Handledarrollen .....	33
7.3Förslag till framtida forskning.....	35
<b>Referenslista.....</b>	<b>36</b>

<b>Bilagor .....</b>	<b>39</b>
Bilaga1. ....	39
Bilaga 2. ....	40

# 1. Inledning

Under vår utbildning på det specialpedagogiska programmet upptäckte vi båda att handledning är ett betydelsefullt redskap för lärande. Vår erfarenhet av handledning skiljde sig något åt men vårt intresse för att fördjupa oss i ämnet var gemensamt. Då en av specialpedagogens arbetsuppgifter är att handleda och stödja pedagogerna i sitt arbete med barn och elever valde vi att fördjupa oss i handledning som verktyg. Vi ser ämnet som mycket aktuellt då handledning blir allt vanligare inom flera olika yrkeskategorier- ett ämne ”i tiden”. Som specialpedagog arbetar vi för de barn som är i behov av särskilt stöd och vi är också ett stöd till pedagogerna kring dessa barn. Vi ser handledning som ett användbart verktyg för kompetensutbildning och för att verksamhetsutveckling.

Genom vår studie vill vi ta reda på hur specialpedagogerna talar om handledning som arbetsverktyg med fokus på begreppen makt, påverkan och ansvar. Att tänka igenom sin kunskapssyn är meningsfullt för alla yrkesutövare och leder gärna till nyfikenhet på andras kunskaper och färdigheter. Gjems (1997) menar att handledaren ska vara trygg i sig själv och i sin kunskaps- och människosyn för att på ett professionellt sätt vara en del i handledning och utveckling tillsammans med andra pedagoger. Gjems menar vidare att kunskapssynen hänger också samman med vilka områden man lägger vikt vid i yrkesutövningen. Detta är en betydelsefull utgångspunkt för handledning. När vi praktiserat handledning har vi märkt att det finns förväntningar på en expertroll, någon som skulle ge råd och att det därav finns en form av makt att beakta. Här vill vi knyta an till barnperspektivet och lyfta fram att det som vi specialpedagoger säger i handledningssituationen får konsekvenser för barnen i verksamheten. Däri ligger maktbegreppet som vi ser på det i den här studien. Hur talar specialpedagogerna om handledningsuppdraget? Hur talar de kring sin möjlighet till påverkan, ansvar och makt? Vår uppfattning är att det är viktigt att vara medveten om att man som specialpedagog kan komma att få en form av expertroll och att det i den rollen ligger en form av makt. Som specialpedagog har man också en position mellan ledning och pedagoger, hur talar de om det? På vilket sätt kan man utläsa olika diskurser när det gäller specialpedagogernas sätt att tala om handledning, påverkansmöjligheter, ansvar och makt?

## 2. Bakgrund

Flera forskare som Gjems (1997) Bladini (2004) och Handal och Lauvås (2001) som vi läst under arbetet med vår studie lyfter fram den ökade efterfrågan på handledning inom olika yrkeskompetenser och kanske särskilt inom pedagogiskt arbete. Handledning används i en mängd olika sammanhang men gemensamt är att det sker i mötet mellan människor. Det är ett verktyg som ligger i tiden och vi ser att det är ett område som kan utvecklas och vara ett sätt att höja den pedagogiska kvalitén i verksamheten för barn och elever.

Varför har det då blivit så aktuellt med handledning för pedagogisk verksamhet? Ett intressant argument för detta uppkomna behov ger Liv Gjems (1997). Hon fann vid en undersökning att den viktigaste faktorn till att behovet av handledning uppstått och blivit så efterfrågat är den snabba förändringen av samhället. Hon relaterar till den samhällsutveckling som skett och menar att en viktig faktor är vad sociologerna kallar *modernitetens reflexivitet*. I vårt högmoderna samhälle finns inga fasta sanningar och värden, vi måste söka allt fler svar inom oss själva. Förändringstakten är hög och kräver att vi kan anpassa oss, vara flexibla och ständigt utvecklas. Kraven på självkännedom blir större i ett reflexivt samhälle, menar Gjems. I skolans värld innebär det bl.a. att nya styrdokument och direktiv samt organisatoriska förändringar kräver effektivitet, flexibilitet och kreativitet. I detta arbete är handledning ett gott stöd för att klara det mångfasetterade jobb som pedagogiskt arbete innebär. Även Normell (2002) tar upp svårigheterna med att vara pedagog i dagens samhälle.

”Vilsenheten som bottnar i brist på sammanhang och mening är vanlig hos barn och vuxna. Förändringshastigheten och valfriheten gör det svårare att orientera sig i tillvaron” (s.41).

Författaren menar att vissa delar av den svårigheten kan övervinnas och undanröjas genom pedagogiska handledningsgrupper. Hon anser att skillnaden mellan förr och nu är att vi inte längre tror att den enskilde pedagogen är den som ensam ska lära ut och berätta för eleverna hur de bör tänka kring olika fenomen. Lärarens roll idag är i större utsträckning att ledsaga eleverna till de ställen där kunskapen finns samt undanröja de hinder som eventuellt dyker upp längst vägen. Då hindren kan vara intellektuella, sociala, fysiska eller emotionella behövs människor med olika erfarenheter och kunskaper i det nätverk som omger eleverna. I en handledningsgrupp finns möjligheter att dela med sig och ta till sig varandras lärdomar.

Ett annat argument för det ökade intresset för pedagogisk handledning ger Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) i sin studie. De menar att anledningen till att användandet av handledning som verktyg inom skolan har ökat beror på den skolreform som genomfördes under 90-talet. Skolan blev kommunernas ansvar och genom decentraliseringen sattes den lokala skolan, och dess enskilda behov av utveckling i fokus.

”Handledning kan ses som ett verktyg genom vilket angelägna frågor för såväl den egna yrkeskompetensen som för verksamhetens utveckling kan diskuteras, prövas, utmanas av de pedagogiskt yrkesverksamma” (s.25).

Även Handal och Lauvås (2001) berör vikten av att bedriva handledning inom pedagogiska yrken för att gynna utveckling, förnyelse och psykisk hälsa. För att ta tillvara på den omfattande och varierande kompetens som finns inom organisationen är handledning ett utmärkt redskap enligt författarna. Utbildningsdepartementet utkom 2007 med en ny examensförordning för specialpedagogutbildningen. Relevanta mål för vår studie är till exempel följande mål som beskrivs däri:

- Visa fördjupad förmåga att vara en *kvalificerad samtalspartner* och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda.
- Visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och *medverka i förebyggande arbete* och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- Visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och *utveckla verksamhetens lärmiljöer*.
- Visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering *samt leda utveckling* av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.
- Visa insikt om betydelsen av lagarbete och *samverkan med andra yrkesgrupper*.

Handledning kan enligt Handal och Lauvås (2001) ha två olika riktningar. Den ena är *tänkandet om den egna praktiken* och den andra är en handledning där man fokuserar på *handlingen i den egna praktiken*. I den förstnämnda är målet enligt författarna att förstå praktiken och få en förståelse för hur saker förhåller sig till varandra, utan att nödvändigtvis få till en förändring. I den sistnämnda är målet att *förändra* i praktiken utifrån de behov som uppstår. I vår studie berörs båda dessa riktningar i de resultat som framkommit. Vidare lyfter författarna fram vikten av att studera handledning: "Om vi vill att handledning ska bli något som rymmer en potential för lärande och utveckling, är det viktigt att kartlägga hur handledning praktiseras och uppfattas i olika kulturella sammanhang" (s.100). De menar att om handledningen ska få full effekt bör den sociala kontext där handledningen utövas tas hänsyn till då den har så stor inverkan på hur människor tänker och handlar. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) menar att handledning av pedagogiskt yrkesverksamma bör utgå från lärarna och deras vardag och erfarenheter.

## 2.1 Studiens problemområde

Vår studie inriktar sig mot handledning av pedagogiskt yrkesverksamma där specialpedagogen innehar handledarrollen. Aktuell forskning av Sundqvist (2012) visar att handledning är ett verktyg där pedagoger får möjlighet att lyfta pedagogiska frågor och reflektera över sitt arbete. Handledning kan också fungera som ett kollegialt stöd. Sundqvist menar att den också möjliggör en professionsutveckling vilket på sikt kan bidra till att den pedagogiska verksamheten utvecklas. Hon framhåller samtidigt att det finns en viss tendens till att speciallärare/specialpedagog får bära en roll att vara experten i mötet. Utifrån det perspektivet har vi valt att i vår studie ta reda på hur några specialpedagoger talar om begreppet *makt* i handledningssamtalet. Det är ett stort ansvar att styra och leda samtal och att ha möjlighet att påverka det specialpedagogiska tankesättet i verksamheten. I vår studie belyser vi begreppet handledning utifrån en socialkonstruktionistisk syn på kunskap vars grundsyn är att beroende på hur vi talar om något i sociala processer påverkas vår syn att se på världen. Tillsammans i t.ex. handledningssamtalet bygger vi upp gemensamma sanningar som kämpar om vad som är sant eller falskt. Dessa "sanningar" får konsekvenser för en tredje part, som i vårt fall är barn/elever. I dessa konsekvenser ligger makten men också ansvaret. Bladini (2004) lyfter fram vikten av hur specialpedagogerna säger sig ta ansvar för barnet i det handledande samtalet. Detta menar Bladini är vitalt för styrningen av samtalet.



# Syfte

Syftet är att studera hur specialpedagoger *talat* om handledning som ett arbetsverktyg och hur de *talat* om sitt uppdrag i ljuset av begrepp som makt, ansvar och möjlighet att påverka styra och utveckla verksamheten för barn och elever. Vår utgångspunkt är att *hur* specialpedagogerna *talat* om handledning och makt avgör vilka handlingsalternativ som blir möjliga att anta och vilka konsekvenserna blir för elever och pedagoger i verksamheten. Utgångspunkten är att *hur* människor *talat om* verkligheten avgör vilken verklighet som blir synlig och verklig.

Dessa tankar leder oss fram till följande forskningsfrågor:

- Hur talar specialpedagogerna om handledning som arbetsverktyg?
- Hur talar specialpedagogerna om sin möjlighet att påverka, styra och utveckla verksamheten genom handledarsamtalen?
- Hur talar specialpedagogerna om begreppen ansvar och makt i sitt handledningsuppdrag?

### 3. Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången består av tre områden som utifrån studiens forskningsområde och syfte. Vi har valt att dela in de olika områdena under följande begrepp. **Handledning som verktyg**, här beskriver vi utvalda delar av det litteraturen tar upp kring handledningsbegreppet samt vad forskningen säger kring handledningssamtalet i stort. Vidare kommer vi beskriva **specialpedagogens handledarroll** utifrån två olika perspektiv, handledaren som *expert* och kunskapsförmedlare och handledaren som *reflekterande samtalspartner*. Avslutningsvis har vi valt att beskriva hur forskarna talar om **specialpedagogens skolutvecklande uppdrag**.

#### 4.1 Handledning som verktyg

Handledning som verktyg beskrivs av flertalet forskare och författare som en viktig källa till kompetensutveckling och lärande i stort. Gjems (1997) menar att handledning är ett viktigt verktyg för kompetensutveckling speciellt i yrken där man arbetar med människor. En fördel med handledning är att det är kompetensutveckling som utgår ifrån vad yrkesutövarna själva definierar som behov och dilemman. Hon menar att ”syftet med handledning är att utveckla helhetsperspektiv på den egna verksamheten och därmed öka kvaliteten i arbetet med målpersonerna” (s.22). Med den utgångspunkten anser hon att handledning är en process där uppmärksamheten riktas *utåt* mot de relationer man har som lärare med kollegor och elever. Man kan jämföra denna typ av handledning med den terapeutiska där man i större grad riktar uppmärksamheten *in* i sig själv och söker orsaker till varför man handlar som man gör. Hon menar att den deltagarstyrda och sakorienterade handledningen mer fokuserar på *effekter av handling*.

Handledning utövas idag inom en mängd olika områden och är ett sätt att öka den kollektiva kompetensen såväl som den enskilda. Gemensamt är att det sker i mötet mellan människor. Ett sätt att göra detta inom den pedagogiska världen kan vara att erbjuda handledning i grupp eller i form av enskilda pedagogiska samtal. När det gäller handledning i grupp menar Gjems (1997) att fördelarna är att man kan dra nytta av gruppens interaktion, dynamik samt de samlade kunskapsresurserna deltagarna har. Hur sammansättningen av gruppen ser ut beror på målet och syftet med själva handledningen. Är målet att svetsa samman ett arbetslag, få dem att tänka samma kring arbetssätt, rutiner och kunskapssyn bör hela arbetslaget delta. Nackdelen med att handleda arbetslag är, enligt forskaren, då någon i arbetslaget inte vill delta och då får göra det mot sin vilja. Det finns då risk att tilliten bryts och det riskeras att samtalen hamnar på en mer allmän och ytlig nivå. Väljer någon i arbetslaget att ställa sig utanför handledningen uppstår svårigheter då de som deltar har ett tysthetslöfte. Det innebär att det som sägs i handledningen stannar där. Enligt Gjems kan detta skapa osämja och utanförskap i arbetslaget. Individuell handledning talar Näslund (2004) om i sin forskning. Han menar att det ultimata vore att de båda handledningsformerna kompletterade varandra. Den enskilda ger möjlighet till en närhet och erbjuder en större öppenhet. Han menar också att den individuella handledningen är mer hierarkisk och mer värderande.

Att handledning kan bidra till att utveckla lärares professionalitet på olika sätt verkar forskarna väldigt överens om. Ahlberg (2007) pekar på vikten av att reflektera och analysera undervisningen både till innehåll och utformning enligt frågorna *vad*, *hur* och *varför*. Detta menar hon, är särskilt viktigt då det gäller undervisning för barn i behov av särskilt stöd då skolans sätt att bemöta dessa elever kan vara mycket avgörande för eleven.

### 4.1.1 Handledningsbegreppet

Handledning betyder etymologiskt att "leda vid handen" och ger oss associationer om att vi leder någon annan i en viss riktning. En vanlig uppfattning är då att den som leder har en kännedom om vägen och att den som blir handledd har behov av att bli ledd. Det finns en mängd teorier, traditioner och modeller när det gäller handledning och det förekommer i skilda sammanhang. I pedagogiska sammanhang efterfrågas handledning då man som pedagog möter svårlösta dilemman. Lärarna kan behöva vägledning och stöttning i att få ett helhetsperspektiv på situationen. Danielsson och Liljeroth (1996) menar att en samtalsledare kan hjälpa till att bearbeta och utveckla olika handlingsplaner för att tydliggöra arbetet för pedagogerna. Bladini (2004) menar att handledning kan beskrivas i form av en påverkansprocess. Ett gemensamt syfte för all handledning är att deltagarna ska få möjlighet till utveckling och lärande. Det ses som ett led i professionell utveckling och som en slags kvalitetssäkring för arbetet med en tredje part som i förskolan/skolans fall utgörs av barn och elever. Även Näslund (2004) talar om handledning som en process där det primära målet blir att inrikta intresset mot en tredje part. Rummet där deltagarna i handledningen sitter kallar han för det *manifesta rummet* medan rummet där den tredje parten också deltar kallas för det *imaginära- latent rummet*.

Begreppet handledning används idag inom flera verksamheter där man arbetar med människor. I vår studie betyder handledning ett samtal som leds av en specialpedagog, det kan vara en eller flera pedagoger som handleds. Det kan också vara handledning vid ett enskilt tillfälle eller en serie av samtal under en längre tid. Handal och Lauvås (2001) menar att det är viktigt att definiera begreppet. "Om vi vill att handledning ska bli något som rymmer en potential för lärande och utveckling, är det viktigt att kartlägga hur handledning praktiseras och uppfattas i olika kulturella sammanhang" (s.100). Han beskriver handledningens olika begrepp utifrån handledarens roll och kompetens, relationen mellan handledaren och den handledde samt hur handledningen kan genomföras för att skapa varaktigt lärande.

Ordet handledning kan ses som ett gemensamt och övergripande begrepp. Det är enligt Löv (2011) en samlingsbeteckning för flera olika samtalsformer som rådgivning, supervision, konsultation, coachning och intervension. Däremot menar han att *pedagogisk handledning* är ett begrepp som övergripande används inom undervisning och utbildningssammanhang. Han har skapat en modell för handledning som ska ge svar på begrepp som – *syfte, relation, avtal, kontroll och ansvar*.

Ett annat sätt att förtydliga och kategorisera handlednings begreppet Handal och Lauvås (2001) när de delar in handledning i fyra olika delar, *yrkesinriktad handledning, uppsatsinriktad handledning, studie och yrkesinriktad handledning* samt *personlig handledning och rådgivning*. Den typ av handledning som bedrivs till största delen av specialpedagoger är den yrkesinriktade. Han menar att det inom det i första hand talas om att använda sig av handledning som arbetsform för att utöka och ta tillvara på hela den gemensamma kompetens som finns inom organisationen, i vårt fall då förskolan/ skolan.

### 4.1.2 Handledningssamtalet

"Målet för handledningen är följaktligen att den handledde ska bli medveten om vilken ideologi som yrkeshandlingarna representerar, och vilka kunskaper, erfarenheter och värderingar som praktiken bygger på" (Åberg, 2009, s.38).

Handledningssamtalets utformning kan beskrivas på olika sätt. Sundqvist (2012) visar på tre olika typer av handledningssamtal. I det *konsultativa samtalet* är den specialpedagogiska kunskapsförmedlingen central och fokus läggs på eleven. Detta är den mest framträdande typen av samtal och fungerar som en form av konsultativ handledning. En annan samtalsform är det *reflekterande samtalet* där fokus mer läggs på pedagogen och man styr bort från kunskapsförmedling och elevfokus. Den tredje och sista samtalsformen benämns som det *samarbetande samtalet*. Här menar Sundqvist att lärarna handleder varandra och att det sker ett professionellt utbyte av kunskap kollegor emellan. Detta samarbetande samtal har enligt Sundqvist en utvecklingspotential vid utvecklingen av specialpedagogisk handledning. Hon menar också att handledningens karaktär varierar utifrån problem och situation men att det *samarbetande samtalet* är idealt just för att här möts jämbördiga kollegor i syftet att utveckla undervisningen för elever med olika inlärningsförutsättningar.

När det gäller handledningssamtalets syfte och innehåll presenterar Bladini (2004) i sin studie hur specialpedagogerna ser på samtalets innehåll och inriktning. Fokus ansågs ligga på barn och pedagog och dess huvudsakliga syfte ansågs vara stöd och förändring. Specialpedagogerna uttrycker att de främst leder samtalet genom att följa och styra. Handledningens funktion beskrevs på två skilda sätt, *handledning som verktyg* och *handledning som rum för reflektion*. Bladini beskriver i sitt resultat att specialpedagogerna handleder genom att både ge råd med utgångspunkt kring det enskilda barnet samt genom att stimulera pedagogerna till egna reflektioner kring sitt arbete. Hon delar in handledningssamtalet i första och andra ordningens observation. I samtal enligt den första ordningens observation försöker specialpedagogerna åstadkomma förändringar främst genom att ge råd och agera som en expert på området. De försöker få pedagogerna att se till barnets behov. Vid ett handledningssamtal av andra ordningens observation söker specialpedagogerna åstadkomma förändring genom att stimulera pedagogernas eget tänkande snarare än att lösa och ge råd kring ett specifikt problem. Specialpedagogen tog ansvaret för samtalet men betoningen låg på pedagogen och dennes arbete. Barnet var inte självkart i fokus.

Dessa två sätt att beskriva handledningssamtalet relateras samtidigt till frågan om *ansvar* som är ett nyckelorden i vår studie. I Bladinis studie uttalar specialpedagogerna att de med handledning som verktyg tar ansvar för att förbättra barnens situation och att handledning som rum för reflektion främst syftar till att ta *ansvar för pedagogens tänkande* om sitt arbete. Bladini lyfter fram att samtalen främst handlar om förändring och kontroll över situationen. Man talar också om utveckling och möjligheter. De tekniker som specialpedagogerna säger sig använda sig av för att åstadkomma förändringar är enligt Bladini *att visa på möjligheter*, *att göra jämförelser* och *att peka på inflytande* (Kroksmark & Åberg, 2007).

Ytterligare ett sätt att tala om handledningssamtalet väljer Danielsson & Liljeroth (1996) när de beskriver handledningssamtalet på ett *informellt plan* som samtal i korridor och personalrum. Dessa samtal har en karaktär av handledning men de menar att pedagogiska samtal bör ledas av en kompetent handledare. Denne tar ansvar för handledningens syfte, förväntningar och innehåll klagörs. Uppgiften för handledaren är att utgå från pedagogernas frågor och vidga perspektivet, medan ansvaret för genomförandet ligger på den som handleds: "Frågor som inte ställs kan inte besvaras och kunskaper som inte efterfrågas kan inte förmedlas" (sid. 229).

Löw (2011) väljer att dela in handledningen i tre huvudperspektiv:

- *Handledning som reflektion över handling*, vilket även kallas för handlingsreflektionsmodellen. Modellen bygger på Piagets traditioner om det kognitiva

perspektivet på lärande. Han menar att vi konstruerar vår förståelse av omvärlden genom de tidigare erfarenheter vi har, vi konstruerar aktivt vår kunskap och den kan aldrig övertas direkt från någon annan. I handledningssamtalet är det viktigt att handledaren har kunskap om detta och har förståelse för de handleddes privata konstruktioner av kunskapen. Det sociokulturella perspektivet på lärande står bakom denna modell även om det kritiserar den alltför ensidiga individcentrering och fokusering på enbart lärandets mentala sida.

- Det sociokulturella betraktelsesättet menar att kunskap i avgörande storlek konstrueras genom kommunikation, interaktion och i en social kontext. Perspektivet menar att kommunikation, interaktion och samarbete är avgörande och helt grundläggande förutsättningar för lärandet. De följande två perspektiven på handledning har sina rötter i sociokulturella tankesättet. *Handledning som mentorskap och som praxislärande* är ett perspektiv på handledning som inriktar sig på det mentorskap den mer erfarna och kunskapsmässigt överlägsna läraren bygger upp tillsammans med den mer nyutbildade pedagogen.
- *Handledning som samskapande* är enligt Löw lärande genom dialog, reflektion och berättelse. Det har sina rötter inom kulturpsykologin där man ser språket som människans viktigaste kulturella redskap. De menar att språket fungerar som en social krycka. "Kommunikation är en process där man delar erfarenheten tills den blir en gemensam egendom. Kommunikationen påverkar båda parter som deltar i den" (Löw, 2011, s. 50).

## 4.2 Handledarrollen

Vår litteraturgenomgång gällande handledarrollen har vi delat in under följande två rubriker: *Specialpedagogen som expert och kunskapsförmedlare* och *specialpedagogen som reflekterande samtalspartner*.

### 4.2.1 Specialpedagogen som expert och kunskapsförmedlare.

Förväntningarna på vad specialpedagogens kompetens och vad de ska bidra med i verksamheten skiljer sig mellan lärare och skolledning. Bladini (2004) resonerar kring specialpedagogens yrkesprofession och menar att yrket är under en professionaliseringsprocess. Påbyggnadsutbildningen ger i sig en form av expertroll som kan vara svår att balansera. Det finns möjligen en otydlighet i specialpedagogens yrkesroll och vad denne förväntas utföra som vi anser kan vara en viktig faktor för oss att ta hänsyn till i vår studie. Helldin (1998) menar att specialpedagogens yrkesroll ibland kan sägas gå balansgång mellan förtryck och respekt. Han menar att specialpedagoger tillhör en yrkesgrupp som har makt att sätta sina egna och andras livsangelägenheter på spel. Då yrkesrollen för specialpedagogen är oklar för många inom förkola och skola, menar Helldin att det är svårt för specialpedagogen att etablera sig och uppfylla fältets förväntningar. Han resonerar kring expertrollens svårigheter då man som specialpedagog hamnar mitt emellan samhällets krav (stat och skolledning) och omvärldens krav på samverkan.

Näslund (2004) menar att flera forskare ser att handledare mer och mer överger auktoritetsrollen i handledarsamtalet och intar ett mer jämlikt förhållningssätt med gruppdeltagarna. Forskarna uttrycker, enligt Näslund, en oro för detta då det är viktigt att

handledaren är synlig och har ett visst mandat. Handledaren bör ses som en mer kunnig person och det är viktigt att rollerna och förväntningarna är klara.

Det finns en lång tradition av att handledaren är någon som har en stark kompetens inom det område som handledningen gäller. Det menar Handal (2007) gör att vi behöver fundera över vilken slags kompetens det egentligen är vi menar. Är det så att handledaren utgör en modell för yrkesutövandet och att han eller hon instruerar den handledde och sedan bekräftar och korrigerar. Handledaren är då en person som modellerar yrkesutövandet. En sådan roll benämner Handal för *guru*. Den rollen kan således sägas vara handlingsfixerad och det är viktigt att handledaren känner till och behärskar den aktuella yrkesutövningen.

”I denna roll tänker vi oss handledaren som en person som modellerar yrkesutövningen, instruerar och ger studenten möjlighet att pröva sig fram, sen bekräftar eller korrigerar. En sådan handledare kallar jag guru, därför att vederbörande vill framstå som den som kan och vet” (s.21).

De två olika handledartraditioner som Handal och Lauvås (2001) beskriver är *lärlingsmodellen* och *handling och reflektionsmodellen*. När det gäller ”mästarläran” som det kommit att kallas i Norden har den sin teoretiska förankring i den tradition som kallas ”situated learning”. Denna tradition ingår i den sociokulturella inläringssyn där man betraktar inläring som en aktivitet i samspelet mellan människor. Här är språket centralt och samtal i anknytning till praktik ska ge tillfälle till att reflektera över handlingar i yrkespraktiken och skapa mening genom kommunikation.

Det som sker mentalt hos den enskilde ägnas inte lika stor uppmärksamhet. Det skapas gemensamma begrepp och synsätt i ett kulturellt konstruerat kollektiv och dessa är kopplade till olika handlingar som individen tillägnar sig i samspel med andra individer. Betoningen ligger på lärande i samspelssituationer inom en kulturell praxis där deltagarna har olika kompetens och kunskap. Genom delaktigheten i ett kollektiv utvecklar således individen sin kompetens och fokus ligger på de förändringar individen utvecklar över tid. Inläringen uppfattas som en förändring från relativt och observerande perifert deltagande till en roll där man får ta allt större ansvar och får en mer central roll. Här finns en rollfördelning av *mästare* och *lärling*. Handal och Lauvås menar att lärande utifrån detta synsätt förutsätter aktiviteter som förändras och att deltagarna själva förändras och utvecklas genom ändrade ansvarsroller och uppgifter.

Lauvås och Handal beskriver hur handledning i alla tider spelat en stor roll i yrkesutövning. Lärlingar har observerat och utfört enklare arbetsuppgifter och mästare instruerar och ger råd samt bedömer lärlingens prestationer. Handledningen följde ett mönster där *demonstration, tillämpning och korrigering* var ledord. Inom hantverksyrket spelade den ”tysta kunskapen” en stor roll och detta menar författarna med för att handledningen i sådan undervisning är komplicerad. Det räcker inte med att visa och förklara, lärlingen måste också få pröva själv.

En svårighet med handledarrollen menar Handal och Lauvås är att vi glömmer att starta där den handledde befinner sig och börja där. Alltför ofta tas det utgångspunkt i målen och yrkeskraven och man glömmer att alla inte har startar från samma utgångsläge. Det är relationen mellan platsen där den lärande befinner sig och den kompetens som han eller hon ska skaffa sig som det handlar om. Avsikten med handledning menar författarna är ”att hjälpa den enskilde att komma fram till det bästa sättet att utöva yrket på utifrån de värderingar, kunskaper och erfarenheter vederbörande har i en konfrontation med kvalitativa och etiska

krav som yrket ställer och de krav som ”uppdraget” innebär och inom de ramar som är för handen” (s.76).

Två olika sätt att beskriva handledarens roll presenterar Sundqvist (2012). Hon utgår från två perspektiv som hon kallar det *föreskrivande perspektivet* samt det *icke föreskrivande perspektivet*. Det förstnämnda perspektivet utgår ifrån en inläringssyn som medför en handledarroll som expert och rådgivare. Genom en form av modellärande delar man således med sig av sin expertkunskap till den handledde. Sundqvist menar att handledarens styrande roll och expertkunskap blir central i handledningsprocessen. Hon beskriver några olika strategier som används vid handledningssamtal. En av dessa är *råd, förslag och information som strategi*. Detta sätt att uppfatta handledningens innebörd är enligt författaren mycket vanlig. Särskilt gäller det yngre personal med kortare erfarenhet. Pedagoger uppfattar handledningssamtalet som ett tillfälle för kunskapsförmedling. Sundqvist påvisar också i sin studie att speciallärarna ofta använder sig av sin kunskap när de ger råd om olika specialpedagogiska metoder och att de strävar efter att förmedla viss kunskap till klasslärarna. Handledningen blir därmed en form av kunskapsförmedling och har vissa undervisande drag.

#### 4.2.2 Specialpedagogen som reflekterande samtalspartner

”Reflektion betyder spegling, vilket förutsätter en dialog. I viss utsträckning kan man reflektera ensam, men egentligen förutsätter reflektion ett samspel med andra. Genom att andra personer speglar ens reaktioner och uppfattningar, får man nya perspektiv och därmed fördjupas kunskaperna” (Danielsson & Liljeroth, 1996, s.39).

Ett annat sätt att beskriva handledarrollen är som en reflekterande samtalspartner. Här ses inte specialpedagogen som den som förväntas komma med råd och överföra kunskap utan har rollen som samtalsledare och någon som ger stöd och stimulans utan att tala om exakt hur den handledde ska tänka eller göra. Som citatet ovan visar på blir samtalet en reflekterad stund som höjer deltagarnas tankar till ett annat plan. Gjems (1997) beskriver denna handledningsmodell där utgångspunkten finns i ett systemteoretiskt perspektiv och fokus ligger på en cirkulär förståelse när det gäller handlingar och relationer mellan människor. Gjems framhåller att handledningen måste bygga på frivillighet och att handledningen ska ses som ett redskap för kompetensutveckling utifrån deltagarnas egna definierade behov. Då blir handledningen ett professionellt samtal. Hon menar vidare att handledningssamtalen är en inlärningsprocess mellan jämlikar, en horisontell relation där handledaren inte är ämnesexpert eller har en överordnad roll.

En aspekt på hur man som handledare kan förbereda sig på ett reflekterande samtal är enligt Normell (2002) förmågan att vara ”här och nu”. Hon menar att den roll man har som handledare i ett reflekterande samtal innebär att man kommer till samtalen utan *minne, begär och förståelse*. För henne innebär det att möta gruppen utan egna ambitioner, inte sätta upp egna mål med handledningen i förväg utan låta målen utkristalliseras efter det gruppmedlemmarna vill ta upp i samtalet. Hon ser att sin viktigaste uppgift som handledare är att underlätta gruppens möjligheter att reflektera över sitt arbete.

En modell för handledning som blivit framgångsrik i Norden är den *handlings- och reflektionsmodell* som är utarbetad av Handal och Lauvås (2001). De beskriver hur den auktoritära rollen som handledare ersätts av rollen som samtalspartner. Det reflekterande samtalet ligger i fokus vilket innebär att den handledde ska reflektera över sina egna handlingar och tankar istället för att ta råd och få undervisning genom ett modellärande. Författarna utvecklade modellen i syfte att komplettera den traditionella hantverksmodellen. Den ska enligt författarna utveckla den kunskapsmässiga basen för en professionell

yrkesverksamhet genom växlingen mellan handling och reflektion. Målet är att hjälpa yrkesutövarna med att bli mer medvetna om sin yrkeskunskap och att detta ökar deras möjligheter att förändra och utveckla sin kunskapsbas. Syftet med att handledarrollen blir mer lyssnande och stödjande än undervisande är att den handledde får större utrymme att genom reflektion utveckla sina egna tankar och sätta ord på sin kunskap. Den här typen av handledarroll där handledaren fungerar som analytiker och tolk får den handledde att reflektera över sin yrkespraktik med hjälp av begrepp och modeller från teorin.

I den här processen bidrar inte handledaren med att vara någon modell för yrkesutövandet utan fungerar snarare som någon som bidrar med begrepp för analys, alternativ och stöd som är baserat på egna erfarenheter och värderingar. Uppgiften för handledaren blir att få den handledde att reflektera över sin yrkespraktik med hjälp av begrepp och modeller från teorin. Den handledde ska genom samtalet bli mer medveten om hur han eller hon tänker och handlar samt reflektera över sina kunskaper, erfarenheter och värderingar. En sådan handledare benämner Handal för *kritisk vän* och han benämner detta samtal som ett *reflektionsfixerat* samtal. (Handal & Lauvås, 2001)

Att se sin handledarroll utifrån ett *icke föreskrivande perspektiv* skulle enligt, Sundqvist (2012), innebära att handledaren inte bör överföra sin kunskap till den rådsökande. Istället ska handledaren stödja den handleddes egna tankar och förmåga att lösa problem genom en god samtalsteknik. Centralt blir, enligt Sundqvist, att handledaren tonar ner sin expertroll och bygger upp en handledning där relationen mellan handledaren och den handledde präglas av symmetri.

Handledning som bygger på handling och reflektion ska, enligt Handal och Lauvås (2001), innebära hjälp till en mångsidig reflektion över sitt handlande i yrkes och grunderna för detta. Det är den handledde som är huvudpersonen inte handledaren. Reflektion är enligt författarna en medveten aktivitet som vi använder när tid och situation passar. Vi tar gärna till den när något uppstår som vi inte förstår eller får stämma.

Den handlingsstrategi som Handal (2007) varit med att utforma har en klart kognitiv inriktning och han menar att lärarna bör kunna förhålla sig till sin komplexa yrkespraktik på ett intellektuellt sätt, ett krav man ska ställa på lärararbetets utformning i framtiden för en ökad professionalism. Handal och Lauvås menar att det i handledning inte är fråga om huruvida man som handledare ska ge råd eller ej utan att det handlar om *när* och *hur* man iså fall ger råd. Råden ska enligt författarna inte komma för tidigt under handledningen innan man har hela problembilden klar för sig. Alltför ofta menar de letar handledaren efter råd ur sitt eget "kartotek" och är för snabb med att tala om oss själva och ge råd utifrån sina erfarenheter istället för att lyssna in den andre och ta problemet på allvar. En tumregel enligt Handal och Lauvås är att man inte förmedlar några råd, även om den handledde uttryckligen ber om det, förrän man tycker att man har fått en tillräckligt god bild av vad det handlar om.

Hur ska handledarens funktion då se ut? Handal (2007) menar att handledarens kompetens bör stå i relation till den handledarroll som vi förväntar oss. Det är önskvärt att handledaren har kompetens både som en god utövare och en god analytiker, men om man måste välja anser författaren att den reflektionsorienterade handledaren är att föredra. Handal tar också upp i vilken grad vi tänker oss att handledaren ska vara styrande, auktoritativ rådgivare och instruerande guru alternativt mer frågande och stödjande, utmanande och problematiserande. Han menar att det råder en klart mer asymmetrisk relation när handledaren ses som guru än när handledaren innehar rollen som kritisk vän. Men även i den sistnämnda rollen finns en viss asymmetri i förhållandet och att det är viktigt att detta erkänns. En viktig skillnad mellan



symmetri och jämlikhet som inte alltid är synlig menar Handal är att symmetri handlar om kompetens och position medan jämlikhet handlar om vårt värde som människor i förhållande till andra människor

### **4.3 Specialpedagogens skolutvecklande uppdrag**

Enligt examensförordningen (SFS 2007:638) för en ny specialpedagogexamen ingår i uppdraget att leda skolutveckling, arbeta förebyggande samt visa förmåga att utveckla verksamhetens lärmiljöer. I vår studie är vi intresserade av hur informanterna genom verktyget handledning talar om sin möjlighet till att påverka, styra och utveckla verksamheten. Enligt Berg (2009) fokuserar specialpedagogiken på lärmiljöer och lärande i ett vidare sammanhang där enskilda elevers behov står i centrum. Skolutveckling uppmärksammar skolor som organisationer med elevers bästa för ögonen. Berg menar att vi har två områden som ”skakar hand med varandra” och som kan genom att befrukta varandra skapa ömsesidig utveckling. Han menar att det är handledarens ansvar att genom samtal understödja den enskilda skolans strävanden mot ett mål. Genom bottom-up perspektivet, där utvecklingsarbetet har sin utgångspunkt i skolans vardagsarbete planerar handledaren samtalets innehåll och mål.

Vikten av att lärandet inte stannar upp vid det individuella lärandet betonas av Scherp (2009). Genom gruppprocesser tydliggör, verbaliserar och lyfter deltagarna de enskilda lärdomarna och gör de till ett gemensamt lärande. Reflektion är en viktig fas i lärprocessen och då intagandet av kunskap är individuellt beroende på vad de enskilda har för tidigare kunskaper menar bl.a. Scherp att reflekterande samtal är ett viktigt komplement till de traditionella kompetensutbildningarna.

Hur ser då den specialpedagogiska skolutvecklingen ut i praktiken? Enligt Berg (2009) är det specialpedagogens roll att agera i samverkan med skolans ledning för att skapa goda lärandemiljöer. Specialpedagogen genomför olika utredningar och utvecklingsarbeten men behöver ledningens godkännande för att påverka. Berg talar om att upptäcka och finna ramarna för skolans outnyttjade frirum, alltså det aktuella utvecklingsutrymmet, och utgå från barn/elevers specifika behov i upprättandet av en utvecklingsplan för den aktuella verksamheten. Här ser man behovet av att arbeta tillsammans, pedagoger, specialpedagoger och förskolechef/rektor för att nå önskad bottom-up effekt.

## 4. Metodologi

I metodavsnittet som är uppdelat i ett antal underrubriker presenterar vi vårt tillvägagångssätt för att få svar på våra frågeställningar och syftet med undersökningen. I studien appliceras detta på specialpedagogernas sätt att tala om handledning, makt och ansvar, samt deras möjligheter till att påverka och utveckla verksamheten. Studien är genomförd med ett induktivt tillvägagångssätt där vi ska identifiera de diskurser som finns i verksamheten. Vårt syfte är att visa på vilka diskurser som är rådande när man talar om handledning. I kronologisk ordning beskriver vi de olika momenten i genomförandet av studien och motiverar varför vi valde att göra på valt sätt.

Vår studie utgår ifrån en diskursanalytisk forskningsansats som fokuserar på språket och sättet att tala om något. Den teoretiska ansatsen utgår från ett socialkonstruktionistiskt sätt att se på kunskap och lärande. Det innebär att synen på kunskap antas vara socialt konstruerad i ett kulturellt och historiskt sammanhang. Man ifrågasätter vad som är sann kunskap och väljer att se objektivt på fenomenet. Intresset för kunskap handlar inte om hur verkligheten *är*, utan *hur* verkligheten konstrueras och uttrycks i språket (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Studien bygger på en kvalitativ forskning med enskilda intervjuer med specialpedagoger. Vi presenterar också de olika ställningstaganden vi gjort under arbetets gång och vår önskan är att läsaren ska få en tydlig bild av hela arbetsprocessen.

### 5.1 Studiens begrepp.

Under den här rubriken förklaras de begrepp som kommer att användas i analysen av empirin. Det är kortfattade begreppsförklaringar som inte gör anspråk på att ge en fullständig förklaring. Begreppsförklaringen ska fungera som ett stöd för den läsare som inte tidigare är bekant med ansatsens uttryck.

*Diskurs* är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen eller delar av den. Språket är strukturerat i olika mönster t.ex. medicinsk diskurs eller politiskt diskurs. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.7). Diskurser är talordningar som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat, vad som anses "sant", " trovärdigt", "förnuftigt" m.m. (Börjesson, 2003, s.21).

*Diskurs och textanalys* används för att studera någon form av social praktik som har med språkanvändning att göra. För att kunna säga något om vårt sätt att tänka och om våra handlingar behöver vi studera språket då det är vår yttersta gränssättare för tanke och handling. (Bergström & Boréus 2012, s.17). Med diskursanalysen försöker man klargöra olika diskurser, hur omvärlden framställs och vilka sociala konsekvenser det får. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.138). En diskurs och textanalys handlar om att upptäcka och förstå att hur man talar om något får konsekvenser för hur vi handlar.

*Diskursiv kamp*. Detta uttryck menar Winther Jørgensen & Phillips (2000) är ett av nyckelorden i teorin. Det betyder att olika diskurser, som var och en har olika sätt att tala om och uppfatta den sociala världen, kämpar mot varandra för att uppnå hegemoni (det bestämda sättet att tala om ett fenomen, synpunktens herravälde).

*Socialkonstruktionism* är ett av teorins nyckelbegrepp. Det betyder att, den kunskap var och en av oss har om världen, inte kan betraktas som den enda sanningen utan enbart som en

produkt av vårt enskilda sätt att kategorisera och tänka om världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

En *utsaga* står för ett yttrande, ett moment i en kommunikationsserie. Det är diskursanalysens minsta analysenhet. Utsagan består av uppgifter eller påståenden från de intervjuade specialpedagogerna (Neumann, 2003).

## 5.2 Talet om diskurs och makt

Begreppet diskurs har varit ett mycket använt begrepp i vetenskapliga texter och i samhällsdebatter under de senaste tio åren. Då begreppet använts i skilda sammanhang har det till viss del inneburit att ordet diskurs blivit något oklart definierat. Många har gjort anspråk på att erövra begreppet "diskurs och "diskursanalys" med sina definitioner. En vanlig innebörd av begreppet är dock att språket är konstruerat i olika mönster och att en diskurs rör ett visst område som t.ex. "medicinsk diskurs" eller "politisk diskurs". En diskursanalys är således ett sätt att analysera ett av dessa språkmönster. Diskursanalys används inom en mängd olika områden och i många skilda sammanhang (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

"En diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)"(Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.7).

Diskursanalys kan enligt Bergström och Boréus (2005) sägas vara ett studium av olika samhällsfenomen där språket är i fokus. Språket återger enligt författarna inte verkligheten men bidrar till att forma den. Språket och språkanvändningen är således central i diskursanalysen. Diskursanalysen har också en forskningsmässig inriktning på frågor som berör makt och identitet. Bergström och Boréus presenterar några teoretiska utgångspunkter för att förtydliga diskursanalysens innebörd. Den första utgångspunkten är att språket inte är ett neutralt instrument för kommunikation. Språket representerar inte en given verklighet utan konstrueras och formas i en social kontext. Den andra utgångspunkten är att diskursanalysen är inriktad både på vad som görs och vad som sägs, man gör ingen skillnad på det vilket innebär att språket formar våra handlingar. Den tredje punkten är att man med diskursanalysens hjälp konstruerar sociala identiteter som är föränderliga. Detta innebär att diskursen skapar vissa förutsättningar för en identitet att existera. Identiteten görs möjlig först då den ställs i opposition till en annan. Den fjärde utgångspunkten är att diskursanalys ofta är inriktad på makt. Diskurser handlar om makt då de både kan fungera som gränssättare i avseendet vad som får sägas och av vem, men också när det gäller kampen om meningsskapande. Den femte och sista punkten är att man fokuserar på de tvingande normer som diskursen skapar, man är ointresserad av själva aktörerna och dess motiv i sammanhanget.

Diskursanalysen tar sin utgångspunkt i socialkonstruktionismen som är en gemensam beteckning för en rad nyare teorier om kultur och samhälle. Diskursanalysen är ett av flera socialkonstruktionistiska angreppssätt. Centralt inom socialkonstruktionismen är att man har en kritisk inställning till kunskap. Man menar att vår syn på kunskap och uppfattning om omvärlden skapas i en kulturell och historisk kontext. Kunskapen byggs upp genom social interaktion och man bygger tillsammans upp gemensamma sanningar. Denna sociala konstruktion av kunskap och sanning får också konkreta sociala konsekvenser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär enligt Börjesson (2001) att man funderar över det som sägs, hur det sägs och om det skulle kunna sägas på annat sätt. Diskurser kan sägas vara talordningar och logiker för vad som är socialt acceptabelt att säga,

vad som är sant, trovärdigt och förnuftig i ett visst sammanhang. Diskurserna sätter också gränser för vad som är möjligt att uttrycka i ett visst socialt sammanhang. När man talar om den specifika sociala kontext som skolan utgör benämns den av Löv (2011) som *skoldiskurs*. Sättet att tala om förskolan, skolan, barn och kunskapssyn är diskursivt olika över tid. Det som var ett helt acceptabelt sätt att benämna barn på för femtio år sedan kan vara helt oacceptabelt idag. Den andra viktiga aspekten av diskursanalytisk forskning enligt författarna gäller frågan om vem som får tala. På varje plats och i varje miljö råder en talordning och sättet att tala är sammanhangsberoende. Det betyder att ett visst sammanhang också har sina traditioner kring hur man får tala och att detta ofta är under förhandling över tid. Det som gäller idag är inte nödvändigtvis det som gäller i framtiden. Ahlberg (2009) talar om att man måste vara medveten om att forskning generellt sker i en särskild tid i en särskild kontext. Hon menar att den kontextuella karaktären påverkar både det som är värt att forska kring samt slutsatser och resultat. Resultaten av forskningen får därför betraktas som tillfälliga sanningar som kan komma att revideras och förändras.

I vårt uppdrag ingår att handleda pedagoger i förskola/skola i pedagogiska sammanhang. Det ligger ett ansvar både i att axla handledarrollen samt att vara medveten om att det kan finnas ett maktperspektiv. I handledningssituationen sätts vår barn- och kunskapssyn i fokus och den är formad utifrån den kultur och tidsanda vi nu lever i. Clark, Dyson & Millward (1998) beaktar det faktum att den sociala kontexten formar det vi tror är den aktuella sanningen. Det vi tror är det bästa för barns utveckling, det vi menar är ”speciella behov”, faktiskt i en annan kontext anses vara precis tvärtom. Även Börjesson (2003) uppmärksammar detta.

”Det är en fråga om en social överenskommelse, inom ramen för en kulturell och politisk mall, en rådande diskurs som skulle ha kunnat tänkas annorlunda- och också har tänkts annorlunda i historien” (Börjesson, 2003, sid. 20).

I talet om diskursiva praktiker beskrivs hur forskaren hittar sammanhang och förståelse för olika fenomen som studeras. Med diskursanalysen vill man få syn på det förgivettagna i en organisation eller sammanhang, t.ex. i ett klassrum eller på förskolan. Forskaren försöker fånga det som är lika dolt som det är självklart sant. Börjesson menar att diskursanalytikern uppmärksammar hur verkligheten skapas och varför den konstrueras på just det sättet. Winther, Jørgensen & Phillip (2000) framhåller att i den diskursanalytiska undersökningen handlar det inte om att sortera utifrån riktiga eller felaktiga utsagor. Däremot ska man arbeta finna mönster i det som sagts samt försöka ge en bild av vilka konsekvenser de kan ge.

### **5.3 Foucault, diskurs och makt**

Michel Foucault är den person som främst förknippas med diskursanalys. Centralt i hans forskning är synen på relationen mellan makt och kunskap. Då vår studie om handledning som verktyg har en inriktning mot att ta reda på hur specialpedagogerna talar om begrepp som makt och ansvar i handledningssammanhang, blir Foucaults syn på relationen mellan makt och vetande intressant. Han anser att begreppen är helt sammanflätade och talar i detta sammanhang om ”sanningseffekter”. Med det menar han att de olika diskurserna, sätten att tala om något, hjälper oss att se vad som är sant, just i den tid och det sammanhang vi deltar i. Samtidigt sätter det gränserna för vad som är tänkbart (Börjesson, 2003).

Foucault menade att makten inte är sammanflätad med den rollen vi tar, som chef, psykolog eller i någon annan position. Makten ligger snarare inbäddad i den sociala praktik vi befinner oss i och i de förhållanden som råder där. En förutsättning för att makt ska bedrivas är kunskap. Begreppen är nära sammanflätade och förutsätter varandra (Börjesson, 2003). Han menar att språket är det största maktredskapet vi har och att makten är förbunden med

förmågan att delta i de olika diskurser som formar vårt samhälle. Den dominerande diskursen bestämmer vilken kunskap som anses vara sann och passande. Det är de som kontrollerar diskursen som styr över vad som räknas som kunskap, samtidigt som den rådande kunskapen i en viss kontext, sammanhang, bestämmer vilka som ska inta maktpositionerna. Foucault menar att diskurs är inte bara ett begrepp för det som uttrycks i samtal, utan även ett sätt att tala på som skapar sina egna regler för *hur man får tala, vem som får tala och vad man får tala om* inom ett speciellt område (Löv, 2011).

När det gäller handledning är det viktigt att vara uppmärksam på hur diskurser formar den enskildes tänkande och handlande. Foucault talar om den disciplinära makten som avgör vad som är normalt genom att man genom jämförelser mellan olika praktiker utvärderar om människor är normala. Han menar att styrningen och disciplineringen har målet att övertyga grupper av individer att bete sig på ett visst sätt för att smälta in i diskursens tankesätt (Dahlberg, Moss & Pence, 2001). Kopplat till vår studie menar vi att sättet som specialpedagogerna talar om handledning, de olika diskurser vi kan utläsa, får olika konsekvenser för verksamheten och för barn i behov av särskilt stöd.

Andreasson, Ekström & Lundgren (2009) lyfter fram skolans och lärarnas kunskaps- och sociala fostransuppdrag som normativt. Lärarna är en del i denna diskurs och kan inte stå bredvid utan är disciplinerade av denna styrning. Författarna framhåller vidare styrning förbundet med ansvar. Som specialpedagoger är vi också en del i denna maktutövning och styrning.

## 5.4 Val av metod

För att få svar på våra forskningsfrågor och vårt syfte valde vi att använda oss av en kvalitativ metod i form av halvstrukturerade intervjuer vilket är en mycket vanlig metod för materialinsamling vid användandet av diskursanalys. "Deltagarna får möjlighet att prägla dagordningen och konstruera längre redogörelser och forskaren kan analysera de diskursiva mönster som skapas när deltagarna använder vissa diskursiva resurser i argumentationen" Vid halvstrukturerade intervjuer ser man som intervjuare till att täcka alla teman i intervjuguiden, dock inte nödvändigtvis med samma formuleringar eller i samma ordningsföljd (Winther Jørgensen & Phillips, s.118). Vår avsikt var inte att jämföra de olika specialpedagogernas utsagor utan vårt syfte var att söka finna olika diskurser, sätt att tala om handledning, ansvar och makt samt hur de talar om den påverkan, den styrning och den utvecklingsmöjlighet de har som handledare. Kvalitativ forskning har enligt Stukát (2005) kritiserats för alltför subjektiva tolkningsresultat, osäker reliabilitet pga. det vanligen låga antalet undersökningsspersoner och att detta också starkt begränsar generaliserbarheten. Generaliserbarhet beskriver Stukát innebär att man resonerar kring vem de resultat man får fram i studien gäller för. Vi är medvetna om att resultatet från de fåtal intervjuer vi gjort inte går att generalisera för att gälla alla specialpedagoger. Då tiden för studien var begränsad valde vi att använda oss av ett färre antal specialpedagoger. Vårt mål är ändå att resultatet från vår studie ska ge oss och andra berörda intressant och värdefull kunskap i ämnet.

## 5.5 Urval

I det inledande arbetet med att finna informanter till våra intervjuer föll valet på en mellanstor svensk kommun. En mellanstor kommun definieras här som en kommun med 15 000-25 000 invånare. I den valda kommunen finns flertalet förskolor och skolor och vi ansåg att tillgången på specialpedagoger borde vara tillräcklig. Vi tog kontakt med en specialpedagog

på SPC (Specialpedagogiskt centrum) som kunde hjälpa oss med en förteckning över kommunens specialpedagoger i förskola, grundskola och gymnasium. På listan valde vi slumpvis ut sex specialpedagoger där fem av dem arbetar i grundskolan och en på gymnasiet. När vi valt ut de sex specialpedagogerna kontaktades de på telefon. Det skulle visa sig att alla utom en ville delta i studien. Vi fick då välja ett annat namn på listan och hon tackade ja till deltagande. Vår tanke från början var att välja tre specialpedagoger som arbetar i förskolan och tre specialpedagoger som arbetar i grundskolan. Det skulle visa sig svårt då kommunens enda specialpedagog som arbetade mot förskolorna var svår att få tag på och vi ansåg oss inte ha tid att vänta. Vi valde då att på rekommendation av en av informanterna vända oss till en specialpedagog i en närliggande kommun som arbetade mot förskolorna. Dessa både informanter var studiekamrater men vi bedömde att det knappast skulle ha någon inverkan på intervjuerna och studiens resultat.

## 5.6 Genomförandet av intervjuer

Vid telefonkontakten informerade vi specialpedagogerna att vi kommer att maila ett missivbrev (se bilaga 1) till dem med en kort presentation av studien och dess syfte samt några av intervjufrågorna. Detta för att informanterna skulle kunna förbereda sig på ett bra sätt inför intervjuerna. I missivbrevet påminde vi också om den avtalade tiden för intervjun. Plats för intervjun lät vi specialpedagogerna själva välja och fyra av dem valde att utföra den på sin arbetsplats medan två valde att genomföra den i sitt hem.

Som tidigare nämnt valde vi i vår studie att samla in empiri i form av halvstrukturerade intervjuer. Utifrån våra tre forskningsfrågor sammanställde vi en frågeguide som innehöll fyra teman. 1) Inledande frågor om ålder, utbildning, antal tjänsteår samt tjänstens utformning. 2) Definition av handledning 3) Barnsyn/kunskapsyn, stödåtgärder 4) Makt och ansvar (se bilaga 2). Informanter fick vid intervjutillfället ingen tydlig definition av begreppet handledning utan fick själva beskriva och definiera handledningen så som den såg ut i deras verksamhet. Anledningen till att vi valde att göra på detta sätt var att vi ville höra talet om handledning som verktyg i stort, alltså all den handledning specialpedagogerna utövade. Vi menar att om vi hade definierat handledning som enbart reflekterande samtal hade forskningen blivit alltför smal och inte gett någon helhetsbild av specialpedagogernas tal om handledning som arbetsverktyg.

Intervjuerna var halvstrukturerade och vi använde oss av en frågeguide där vi ställde huvudfrågorna likadant till alla specialpedagogerna. Svaren följdes sedan upp på ett mer individualiserat sätt då vi använde oss av följdfrågor för att få ut så mycket information som möjligt. Stukát (2005) menar att metoden med halvstrukturerade intervjuer är anpassningsbar och följsam. En skicklig intervjuare kan följa upp idéer och följdfrågor används för att få mer utvecklade och fördjupade svar. Nackdelen är att resultatet är beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter samt att jämförbarheten mellan informanternas svar inte heller riktigt är tillförlitliga.

Vi hade planerat att göra en fokusintervju med specialpedagogerna för att om möjligt kunna komplettera de data vi samlat in genom de enskilda intervjuerna. Efter att vi genomfört sex intervjuer ansåg vi dock att vi hade tillräckligt med empiri för att kunna svara på våra forskningsfrågor och syfte.

Vi spelade in intervjuerna med hjälp av inspelningsfunktionen på våra telefoner och vid transkriberingen valde vi bort pauser, skratt, tvekanen etc. Enligt Stukát (2005) kan man

välja att skriva ut särskilt intressanta delar av intervjuerna och bortse från de mindre intressanta och relevanta delar. Mycket tid sparas på detta sätt. Vi valde ut de svar från informanterna som vi bedömde hade störst värde för de forskningsfrågor studien utgår ifrån. Utifrån våra intervjufrågor valde vi vid analysen att dela upp informanternas svar under rubrikerna handledningsuppdraget och handledarrollen. Under handledningsuppdraget talar informanterna om hur uppdraget initierades och under handledarrollen talar specialpedagogerna om sitt handledaruppdrag och hur de agerar i sin roll som handledare. Vid analysarbetet såg vi att vissa ord var mer dominanta än andra. Utifrån dessa ord namngav vi de fyra diskurserna. Under beordrad diskurs var det exempelvis begrepp som ledning, uppdrag och mandat som var mer framträdande. Den uppsökande diskursen dominerades av utsagor som beskriver det spontana samtalet där pedagogen själv initierar samtalet. Här såg vi att ord som råd och stöd, spontan och diskussion framträdde. Vid beskrivningen av handledarrollen identifierade vi två diskurser, den reflekterande samtalsdiskursen och expertdiskursen. Bärande ord under den reflekterande samtalsdiskursen är reflektion, dialog, samsyn och utveckling. Under expertdiskursen använder specialpedagogerna ord som högre kompetens, expertroll, professionalitet och makt.

## 5.7 Trovärdighet

Diskursteorin bygger på ett socialkonstruktionistiskt sätt att se på världen. Det innebär att vi som forskare är medskapare och en del av den kultur vi studerar. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att det är särskilt svårt att urskilja diskurser då de är socialt konstruerade och då man som forskare ofta är del av den kultur man undersöker. Vi är medvetna om att vi i analysen av vår empiri lägger våra egna tolkningar och att vi har en viss förförståelse i ämnet då vi båda har lärarbakgrund och arbetar som specialpedagoger.

Målsättningen i vår undersökning är att trovärdigheten ska bli så hög som möjligt. Vid en intervju kan det vara svårt att avgöra om reliabiliteten, alltså mätnoggrannheten och tillförlitligheten, är hög. Några exempel på reliabilitetsbrister är enligt Stukát (2005) feltolkning av frågor, yttre störningar samt felskrivning i behandling av svaren. För att undvika missuppfattningar vid intervjun, är vi noggranna och tydliga vid formuleringen av intervjufrågorna. Då vi är två som genomför studien tillsammans var vi medvetna om att vi inte skulle genomföra intervjuerna på exakt samma sätt, vilket skulle bli en brist i studien och inte ge ett tillförlitligt resultat. Vi valde därför att genomföra de två första intervjuerna tillsammans och sedan genomföra ytterligare tre intervjuer var på egen hand. Fördelen med att genomföra de två första intervjuerna ihop var att vi sedan kunde fortsätta de andra intervjuerna på liknande sätt. Vi hittade en struktur för följdfrågor, tid och bemötande som vi försökte hålla oss till.

De yttre störningarna menar vi minskar om vi försöker genomföra intervjuerna på en tid och plats som de själva har valt. I missivbrevet (se bilaga 1) kommer vi ge en kort beskrivning av ämnet, detta för att förbereda deltagarna och skapa goda förutsättningar för att intervjun ska ge den information vi önskar.

Validiteten mäter undersökningens giltighet, det vill säga, mäter vi det vi har för avsikt att mäta? Viktigt för trovärdigheten är att frågeställningarna stämmer överens med syftet. Nyckelfrågorna vid planeringen av en intervjustudie är enligt Kvale och Brinkmann (2009) *vad? hur? och varför?* De använder ordet *tematisering* som syftar på formuleringen av forskningsfrågorna och ett skapa klargörande av vad studien undersöker. När det gäller intervjufrågorna menar Kvale och Brinkmann att det kan bedömas både utifrån en tematisk och en dynamisk dimension. *Tematiskt* relaterar frågorna till de teoretiska föreställningarna

om ämnet och syftar på *vad* frågan. Ur en dynamisk synvinkel relaterar frågorna mer till intervjuens *hur*, och de bör stimulera till att hålla ett samtal flytande och få intervjupersonerna att berätta. Dessa frågor bör vara korta och lätta att förstå. Vi valde att formulera våra intervjufrågor utifrån våra forskningsfrågor och med stöd i Kvale och Brinkmann som menar att forskningsfrågorna ofta formuleras i ett mer teoretiskt språk medan intervjufrågorna vanligen formuleras i ett mer vardagligt språk.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att den kvalitativa forskningen ofta får kritik för att den är mindre noggrann och därmed mindre valid. För att komma runt detta är att hålla sig till sammanhanget. Vi har varit noggranna med att använda oss av exakta citat i uppsatsen och har genom hela uppsatsen haft för avsikt att hålla oss till vårt syfte och våra forskningsfrågor. En generell kritik har också enligt Bergström och Boreús (2005) riktats mot vissa diskursanalytiska studier då man menar att de varit svåra att förstå pga. dåliga analysverktyg. Författarna hävdar dock att oavsett vetenskapsteoretisk utgångspunkt måste man vara noga med att förklara hur man har kommit fram till resultatet. Noggranna förklaringar av undersökningen ökar möjligheten för andra att kunna nå samma resultat.

## 5.8 Etik

Inom all forskning är det viktigt att ta hänsyn till forskningsetiska frågor, för att värna om människors integritet. Vi har använt oss av de råd Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ger för att skydda informanterna i studien. De fyra allmänna huvudkrav som beskrivs är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. (Vetenskapsrådet, 2002) Vid den första telefon kontakten med deltagarna förklarade vi vårt syfte med studien. En ytterligare förklaring gavs i det missivbrev som skickades ut veckan före intervjun. Vi var noga *med* att beskriva det faktum att deras deltagande i studien är helt frivillig samt deras rätt till att vara anonyma. I texten används inga namn utan endast informanternas utsagor i form av citat. Det är endast de själva och vi som forskare, som kan identifiera den enskilda specialpedagogens uttalande. Allt insamlat material, namn, telefonnummer och adresser som kan röja informanterans identiteter, kommer att raderas efter det att vår uppsats blivit godkänd. Vi talar också om för dem att studien kommer att bli en offentlig rapport, vilket innebär att den kommer att publiceras i forskningsändamål samt muntligt redovisas för andra studenter och lärare på Göteborgs Universitet.



## 6. Resultat

Under den här rubriken kommer vi presentera vårt resultat av den diskursanalys vi gjort på de sex intervjuer som ingick i studien. Själva presentationen av resultatet utgår från studiens syfte och frågeställningar. Vi har valt att kategorisera in svaren i två delar, *handledningsuppdraget* och *handledarrollen*. Under varje del presenterar vi två olika diskurser som fallit ut under vår analys av hur specialpedagogerna talar om ämnet. Diskurserna presenteras med utdragna citat och är de tillfrågade specialpedagogernas tal om handledning utifrån begreppen *arbetsverktyg*, *påverkan* och *styrning* samt *ansvar* och *makt*. Ingen av de beskrivna diskurserna kan anses vara helt renodlad men vi har valt att sortera resultatet på nedanstående sätt för att underlätta för läsaren att förstå resultatet. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att man bör tänka på en diskurs som en *diskursiv kamp* där ingen diskurs är en sluten enhet utan diskursen omformas ständigt i kontakten med andra diskurser. Vi vill poängtera att en informants citat kan bidra till flera diskurser. I resultatdelen har vi har valt att låta litteraturen förstärka vårt resultat.

### 6.1 Handledningsuppdraget

Specialpedagogerna talar om handledning som arbetsverktyg på olika sätt beroende på hur man definierar begreppet handledning. Med detta som utgångspunkt har vi hittat två olika diskurser som sammanfattar specialpedagogernas uttalanden. Vi har valt att kalla dem *beordrad diskurs* samt *uppsökande diskurs*.

#### 6.1.1 Beordrad diskurs

Denna diskurs kan beskrivas som ett beordrat uppdrag från rektor. Handledningen beskrivs inte som frivillig utan den tas till när ledningen av någon anledning initierar att det behövs. Specialpedagogerna talar om grupper som är dysfunktionella, pedagoger som behöver stöd i sin undervisningsstruktur och personalgrupper eller arbetslag där samsyn och samarbete kring elever inte fungerar. I den beordrade diskursen talar specialpedagogerna om vikten av att arbeta på mandatet samt att vara medveten om att man kan möta motstånd. I diskuren poängteras vikten av att vara uppmärksam på hur man uttrycker sig gentemot pedagogerna, då kritik kan uppfattas kränkande.

*"Man måste vara vaksam på den man jobbar under, en ledning kan få för sig att man måste gå in där för att det inte fungerar. Då måste man tänka jättenoga, hur ska jag göra det här, så läraren inte känner sig kränkt och påhoppad, för det är känsligt."*

*"Jag har varit med om att rektor ger sådana uppdrag och då måste man jobba jättemycket på mandatet".*

*"Ibland får man beordrade uppdrag, när personalen själva inte vill ha handledning, då måste man själv köpa in sig. Chefen har uttryckt vad hon vill att handledningen ska innehålla".*

Specialpedagogerna ger uttryck för att ledarskapet och förmågan att skapa tillit och förtroende mellan handledaren och pedagogen är av största betydelse i den beordrade diskursen. För att handledningen ska bli meningsfull och ge önskat resultat måste det finnas ömsesidigt förtroende. Detta blir särskilt betydelsefullt då pedagogerna inte själva har efterfrågat

handledningen utan det är ett önskemål från ledningen. Specialpedagogerna uttrycker att det är en känslig situation som kräver att de arbetar på sitt mandat. Normell (2002) poängterar vikten av att deltagarna måste känna tillit till handledaren och ge den *mandatet* och *behörigheten* att vara gruppens ledare. Sviktat handledarens ledarskap blir mandatet osäkert och effektiviteten minskar. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2002) talar om legitimiteten i handledarsamtalet på följande vis: "En legitimitet som måste erövrats i varje situation och en förtroendekod som ömsesidigt måste knäckas" (sid. 66).

En specialpedagog talar också om att pedagogers trygghet i sin yrkesroll samt viljan att utvecklas också har ett samband med hur väl handledningen faller ut.

*"Om lärarna har ett eget självförtroende då har man lättare med handledning. Om man är nyfiken att ta på sig utmaningar. Men en lärare med dåligt självförtroende och som inte vill ha utmaningar är inte lätta att nå".*

Detta styrker Normell (2002) när hon menar att om pedagogen har en trygg yrkesidentitet och ett intresse för uppgiften så leder relationen handledningen till en auktoritet som vilar på förtroende.

Ett beordrat uppdrag kan också handla om handledningsgrupper i form av studiecirklar. Här genomför specialpedagogerna kompetensutveckling genom samtal kring litteratur och film samt leder samtalsgrupper. Här talar man om handledning som ett verktyg för att reflektera och koppla litteratur och forskningsresultat till sin egen verksamhet. Endast en specialpedagog använder ordet *utvecklingsarbete* när hon beskriver handledning i denna form. Här används handledningsverktyget för att styra utvecklingsarbetet på skolan och specialpedagogen är då den som leder och genomför kompetensutvecklingen. Vi ser att specialpedagogen i samarbete med ledningen har möjlighet och makt att styra och påverka skolutvecklingens riktning och innehåll. Den här formen av handledning talar inte alla specialpedagoger om och den förefaller vara en liten del av specialpedagogernas hela uppdrag.

*"Just nu har jag en liten grupp där vi läser **Vilse i skolan**. Då diskuterar vi och reflekterar kring innehållet, kopplat till hur de själva kan applicera det i sin egen verksamhet".*

*"Om du menar handledning, att sitta i direkta grupper så är det enda jag gör just nu i såfall att vi läser Barbro Westlunds bok **Att undervisa i läsförståelse**, och då är det ju jag som håller i det".*

*"Studiecirkeln är en form av utvecklingsarbete".*

*"Jag ser det ju som ett ansvar att man vill att utvecklingen ska gå framåt. Det är alltid mitt eget personliga mål att det ska leda till någon förbättring, någon typ av utveckling kring det vi diskuterar".*

Specialpedagogerna har ett skolutvecklande uppdrag och här talar de om att leda och ansvara för en form av skolutveckling som bestäms lokalt på skolan. Målet med denna form av litteratur och studiecirklar är att enligt specialpedagogerna att utveckla och förbättra verksamheten. Detta kan beskrivas som en form av beordrad kompetensutvecklande handledning. I samband med skolutvecklings uppdraget menar Lendahls Rosendahl och

Rönnerman (2002) att handledarens förutsättningar ser lite annorlunda ut. Då bestämmer den enskilda skolan och skolledaren vad handledningen ska handla om, vilka mål som ska uppnås. Handledarens roll blir att utmana, stimulera, stödja och konfrontera.

Alla specialpedagoger som deltog i studien talar om att de anser sig ha ett ansvar och en makt i handledarsituationen. Man har en position där man arbetar knuten till ledningsfunktionen och samtidigt arbetar stödjande tillsammans med pedagogerna. Specialpedagogerna talar här om den konflikt som kan uppstå när man befinner sig mittemellan dessa yrkeskategorier.

*”Med åren har jag blivit mer och mer medveten om min makt, att den är ganska stor. Eftersom rektorerna uttrycker inför personalen att det är viktigt för dem att de tar till sig det som jag säger”.*

*”Det blir en makt i att jag har en påverkansposition ihop med rektor i de större sammanhangen”.*

*”Man är ju länken mellan lärarna och skolledningen, man får en slags mellanposition där”*

*”Men egentligen om man tänker hierarkiskt så är man ju lite upp där. Man vet ju mer än de vet från rektor”.*

Flera av specialpedagogerna talar om det ansvar man har i att höja pedagogernas självkänsla i undervisningssituationen. De talar också om ansvaret i att skapa förtroende och goda relationer till pedagogerna i handledningssituationer.

*”Jag såg massa saker som hon behövde ändra på i sin undervisning och bemötande men jag kunde ju inte säga det rent ut, det hade knäckt henne. Det gällde att lyfta henne, hitta strategier, fyrkantighet”.*

*”De ska känna att jag är någon de kan lita på och vara trygg med, att man inte ska känna sig dum eller utelämnad, det är ett ansvar”.*

*”Det handlar om att skapa relationer, se möjligheter, hjälpa dem på vägen och reda i det som inte reder sig självt. Inte lägga skuld, inte anklaga, men ändå ställa krav på dem”.*

Bladini (2004) menar att en viktig förutsättning för ett handledande samtal är att det finns förtroende och tillit mellan parterna. Flera specialpedagoger i Bladinis studie talar om att skapa en atmosfär som bildar en grogrund för att pedagoger och specialpedagoger ska kunna växa och utvecklas tillsammans. Lendahls Rosendahl och Rönnerman (2005) tar också upp mötet mellan parter och olika kunskapsfält. ”För att ett utbyte av kunskaper ska kunna ske krävs ett förtroende mellan handledare och praktiker” (s. 46).

### **6.1.2 Uppsökande diskurs**

Den uppsökande handledningsdiskursen är då pedagogerna själva söker upp specialpedagogen när de anser att de har svårlösta situationer kring barn i behov av särskilt stöd. Det kan vara både enskilda barn eller en hel grupp/klass. Man talar här t.ex. om pedagoger som är oense i hur man bör hantera en situation.

*"Det kommer in folk som kanske inte riktigt är överens.....hur man undervisar....och då får jag sitta och lyssna på det och tänka hur ska du göra då?"*.

Det kan också vara handledning med pedagoger som behöver det i barngruppen eller i undervisningssituationen. Specialpedagogerna talar om en handledning som sker vid upprepade tillfällen och som innefattar observationer, reflekterande samtal och rådgivning.

*"När personalen undrar över något kring ett barn eller en elev, de vill ha en observation i gruppen. Då blir det ofta tal om råd, stöd och handledning till personalen"*.

*"Det kan ju vara att det är problem i gruppen, oftast är det det, att de inte får ordning på dem. Då är jag inne och gör en observation och så sitter vi och har en handledning utifrån det"*.

När pedagogerna står inför en situation där de upplever att de behöver handledning vänder de sig till specialpedagogen som då fungerar som ett "bollplank" och ger stöttning. En av specialpedagogikens väsentligaste aspekter är enligt Helldin (1998) att stötta elever och personal i utbildningssystemet. Att lärare har besvärliga elever som de "inte vet vad de ska göra med" är ett vanligt lärardilemma. Det är i det här sammanhanget som handledningsinsatser har sin fokuseringsproblematik. Specialpedagogen blir enligt Helldin någon att vända sig till för stöttning i ett vardagsarbete där elever och lärare kämpar mot krav som upplevs oöverstigliga. Att stötta klasslärare, menar Helldin, innebär att dela kunskapen om problemen kring eleverna men också att avlasta bördan och pedagogernas känsla av att ha ensamansvaret för problemen.

Under den uppsökande diskursen finns också ett tal om spontan uppkommen handledning. Här är det inte helt klart att det är handledning det talas om. Specialpedagogerna talar om möten vid kopian, i fikarummet eller på annan plats. Denna typ av handledning är inte förberedd eller schemalagd. Resultatet av våra intervjuer i de berörda skolorna, visar att den spontant uppkomna handledningen är vanligt förekommande.

*"Det räcker att vi sitter i fikarummet och diskuterar, det kan också vara en sorts handledning"*.

*"Man handleder egentligen hela tiden när man är i kontakt med lärare och pedagoger, för vi diskuterar hela tiden"*.

Enligt Sundqvist (2012) består det mesta av speciallärarnas (I Finland har speciallärare och specialpedagoger samma befattning) handledning i den finländska skolan av spontan handledning på t.ex. raster. Den planerade handledningen är fortfarande ganska sällsynt enligt Sundqvist.

Specialpedagogerna i vår studie talar också om rådgivning och tips och diskussioner kring elever och barn där pedagogerna känner att de inte räcker till och behöver någon att diskutera med. Här kan man också tala om en frivillig handledning. I en frivillig handledning ser man nyttan i att reflektera över sin yrkespraktik med målet att utveckla sig själv som pedagog samt hela den pedagogiska verksamheten.

*”Jag ser ju att handledning måste komma från ett behov underifrån, antingen från pedagogerna själva eller från eleverna”.*

*”Syftet med handledning måste vara att få en fungerande verksamhet som går framåt och utvecklas. Det är en förutsättning för att kunna driva ett pedagogiskt arbete som är värt något”.*

*”För att lyckas måste man ha med pedagogerna på tåget”.*

Tveiten (2010) poängterar vikten av frivillighet för att förändringsprocessen ska främjas på bästa sätt. Han menar också att man som pedagog bör vara villig att ta emot handledning och kritiskt granska sin yrkespraktik för att utvecklas som pedagog.

## **6.2 Handledarrollen**

När vi bad specialpedagogerna att beskriva sin handledarroll kunde vi se att de talar på olika sätt beroende på vilken definition de lägger i begreppet handledning. Vid intervjuerna valde vi att inte definiera vad vi menar med begreppet handledning utan lät informanterna tala fritt utifrån sin handledarerfarenhet. Detta med utgångspunkt i att vi tror att *hur* specialpedagogerna talar om sin handledarroll får konsekvenser för hur man agerar och hur man ser på sin roll samt handledningen som arbetsverktyg. Vi har identifierat två diskurser inom handledarrollen, *reflekterande samtalsdiskurs* och *expertdiskurs*. Olika samtal kräver olika roller och de flesta av informanterna menade att båda dessa roller krävs av dig som handledare även om vi såg att den reflekterade samtalsdiskursen var den diskurs som dominerade.

### **6.2.1 Reflekterade samtalsdiskurs**

Den reflekterande samtalsdiskursen innebär att informanterna talar om handledarrollen i form av att man som samtalsledare är *mer lyssnade* och icke dömande. Ansvar hos specialpedagogerna ligger i att de fördelar ordet och styra samtalet mot ett *mål*, att det sker en utveckling. Man ser samtalet som ett tillfälle till *reflektion* där lösningarna på problemen i större utsträckning kommer från pedagogerna själva. Handledning som bygger på handling och reflektion ska enligt Handal och Lauvås (2001) innebära hjälp till en mångsidig reflektion över sitt handlande i yrket och grunderna för detta. Det är den handledde som är huvudpersonen, inte handledaren.

*”Jag försöker verkligen ta en icke dömande roll”.*

*”Mitt ansvar är ju att leda och fördela mellan personalen så att alla kommer till tals och att styra det mot ett mål. Man måste ha ett mål vart vi ska kunna nå med handledningen”.*

*”Jag vill inte att det blir att jag ställer frågor och ni ger mig svar, utan man vill att det ska vara en dialog”.*

*”Jag tror att den reflekterande stunden blir en kompetensutveckling och förhoppningsvis tänker man att det är jag som måste ändra mig”.*

*"Kunskapsmängden ökar när man är många i gruppen. Ger varandra stöd, uppmuntran och utmaningar. Vi tänker kring vårt uppdrag, ger varandra tips och idéer".*

Specialpedagogerna försöker också tona ned att specialpedagogen är den som sitter inne med de rätta svaren och lösningarna, alltså en form av expert.

*"Jag ser mig inte som en expert, jag ser mig som en reflekterande samtalspartner. Nej, jag är ingen expert".*

*"Ibland är jag väldigt lyssnande. Sitter vi i en grupp försöker jag bara ställa öppna frågor. För mig är det viktigt att de kommer med svaren själva, så jag inte lägger svaren i deras mun".*

*"Jag ser inte mig själv som den store fixaren, utan som en hjälpende hand då i så fall".*

*"De har jättestora förväntningar på mig, de tror att jag ska lösa alla deras problem. Jag tycker det är väldigt viktigt att de förstår att vi är ett team".*

Enligt Handal och Lauvås (2001) ska handledningen vara inriktad på att bistå individen i dennes inlärnings- och utvecklingsprocess. Handledaren har enligt författarna sin speciella roll men förmedlingsaspekten är inte i fokus.

Relationen mellan specialpedagogen och de handledda pedagogerna lyfts fram av informanterna som en betydelsefull faktor. I den reflekterande samtalsdiskursen talar man om ett jämbördigt möte där man tillsammans försöker finna lösningar och utveckla verksamheten och arbetet med barn och elever.

*"Jag har använt samtal för att bygga en bro, få en samsyn mellan pedagoger. Utveckla verksamheten".*

*"Syftet är att skapa möjligheter för personalen att utveckla sitt arbete".*

*"Jag ser det som ett ansvar att man vill att utvecklingen ska gå framåt. Det är alltid mitt egna personliga mål att det ska leda till någon förbättring kring det vi diskuterar".*

*"Handledning är ett bra redskap att utveckla sin kompetens, både intellektuellt och känslomässigt".*

Ahlberg (2007) menar att en möjlig väg att utveckla pedagogers professionalitet är att reflektera kring sina uppfattningar och värderingar relaterat till undervisningen. Detta är särskilt viktigt menar Ahlberg då det gäller undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

Specialpedagogerna talar om vikten av att ta ansvar som handledare samt att föra en dialog. Kunskapen kommer i större mängd och befästs bättre då pedagogerna själva får reflektera och plocka fram sina kunskaper. Handledaren tar i dessa samtal en lyssnande roll. Informanterna talar också om handledningstillfället som ett reflekterande samtal där tillfälle ges att prata av sig om jobbiga arbetssituationer, problem kring enskilda elever och att lära om sitt eget

lärande. Det talas om vikten av att kunna hantera relationen till de man handleder på ett respektfullt sätt, att ta ansvar för att man tar tillvara och är aktsam om deras kunskaper.

*"Det är viktigt att jag som handledare lyssnar på vad de har att säga".*

*"Jag vill att vi ska få en dialog och dra varandra. Annars blir det ju så...att det där skiter vi i när du gått."*

*"Vi har ju mycket yngre personal här och de lyssnar ju verkligen. Så det är ju verkligen ett ansvar man har. Man måste göra det så bra det går och samtidigt var rädd om deras kunskaper, så det är ju ett ansvar."*

En relation som bygger på jämlikhet, menar Gjems (1997), förutsätter att man har en kunskapssyn där man ser på inläring som en process och ett samspel mellan de inblandade i handledningssamtalet. Inläring sker alltså inte genom instruktion. Gjems tar sin utgångspunkt i det systemteoretiska synsättet när hon beskriver sitt sätt att se på handledning.

De talar om att vara ett stöd för pedagogerna och att samtalet är ett redskap både för att utveckla sin professionalitet och att få någon att "prata av sig" med. Man söker bekräftelse och förståelse i en arbetssituation som är svårhanterlig.

*"Jag ser mig själv som att de ska känna att jag är någon som man kan lita på och vara trygg med, att man inte ska känna sig dum eller utelämnad".*

*"Får man prata om vissa jobbiga arbetssituationer, blir det inte så hotfullt och svårt, om man fått lätta sitt hjärta."*

Normell (2002) menar att många situationer i skolan är idag så svåra att hantera att tillgång till handledning är en förutsättning för att pedagoger ska klara av att behålla ett professionellt förhållningssätt. Normell lyfter också fram betydelsen av bekräftelse: "En stor del av värdet med handledningen ligger i att man där har möjlighet att få bekräftelse" (s. 84). Här kan man utgå ifrån att specialpedagogerna talar om den typ av samtal som Handal och Lauvås (2001) benämner som *terapitradition*.

I den reflekterande samtalsdiskursen är maktaspekten lite mera otydlig än i expertdiskursen. Här talar specialpedagogerna mer om makten i att vägleda och handleda på ett respektfullt sätt men också om makten att styra ett samtal i en viss riktning. En specialpedagog talar om makten en specialpedagog kan ha när det handlar om att diagnostisera barn och elever. Det är ett stort ansvar att föra dessa samtal på ett respektfullt sätt samt att ta ansvar för dess konsekvenser.

*"Vi har ju makt i handledningssituationen att styra samtalet kring huruvida det kan var ett barn med diagnos eller bara ett bråkigt barn".*

*"Alltså vi har ju makt, det är ju bara att konstatera. Då är det ju viktigt att förvalta den på ett sätt så att man inte trampar på människor".*

*"Jag tänker på maktförhållanden, man ska inte missbruka dem, utan komma fram till bra lösningar tillsammans".*

Hjörne och Säljö (2008) behandlar dilemmat som uppstår vid kategorisering av barn med olika diagnoser. De talar om den loopingeffekt som blir när de kategorier vi använder oss av för att beskriva barn kommer ha stor inverkan på hur vi ser på det aktuella barnet. De ger fallbeskrivningar på hur ett bråkigt och okoncentrerat barn blir ett barn med ADHD bara genom vårt sätt att *tala om* barn och diagnos.

### 6.2.2 Expertdiskurs

Vi kunde utläsa av specialpedagogernas uttalanden att det fanns förväntningar från pedagogerna på att de skulle vara någon form av expert som kunde komma med de rätta svaren. Flera uttalanden tyder också på att handledningen innehåller någon form av rådgivning och undervisning. Man förväntas vara en "problemlösare". Vi menar att det är betydelsefullt att specialpedagogernas uppdrag är tydliggjort på förskolan eller skolan. Pedagogerna måste veta vad specialpedagogens uppgift är och vad de kan förvänta sig av denne i handledarsamtalet.

*"Som specialpedagog förväntas du komma med ett trollspö. Och ops, jag tar ut eleven så löser vi alltihopa. Eller att jag säger: Gör så här så blir allting bra. Man har ju mycket den rollen och de förväntningarna på sig".*

*"Dom har jättestora förväntningar på mig, de tror att jag ska lösa alla deras problem".*

*"Jag ska göra under tror de".*

Tveiten (2010) menar att handledarrollen handlar mycket om de förväntningar som riktas mot handledaren från gruppmedlemmarna eller från uppdragsgivaren samt från handledaren själv. Handledaren själv lägger i hög grad grunden till de förväntningar som riktas mot handledarrollen och därför är det extra viktigt i uppstarten/kontraktfasen att fokus läggs på handledarens funktion och roll. De förväntningarna som byggs upp av gruppmedlemmarna eller uppdragsgivaren kommer att prägla den kompetens handledaren förmedlar.

Specialpedagogerna talar om att makten ligger i att man har en högre kompetens än pedagogerna.

*"Jag förväntar mig att jag och de jag handleder är ganska jämbördiga, ibland så är det ju inte så. Jag sitter ju med en annan kompetens".*

*"Jag har en grund utifrån hur barn kan fungera utifrån olika situationer....jag kan komma med expertrådet att såhär brukar det vara, om man tex. tänker på autism, att dessa grundramar kan man utgå ifrån med dessa barn. Då kommer jag ju in som experten där".*

Har man höga förväntningar på en "expert" som ska komma och "ta hand om problemen" kan detta leda till missnöje om inte specialpedagogen agerar utefter dessa förväntningar. Gjems (1997) påpekar att hela skolans tradition bygger på att vi har olika roller. Det medför att några har rollen som innebär att man har kunskaper och erfarenheter som andra kan få ta del av.



Någon av specialpedagogerna talar om att man lätt hamnar i expertrollen i kontakten med föräldrarna. Att man genom sin professionalitet, kunskap och observationer förmedlar till föräldrar hur eleven beter sig i skolsituationer. Här talar specialpedagogen också om den makt som kommer av lång erfarenhet.

*"I expertrollen hamnar man med föräldrar ibland....jag kan ju visa min professionalitet genom att hänvisa till forskning".*

*"T.ex. i en kartläggning på en pojke, då måste jag ju gå in i det samtalet och vara expert, berätta vad jag sett osv."*

*"Inför föräldrar hamnar jag i expertrollen, de får förtroende för en, de vet att man kan. Man har jobbat i många år, makten kommer nog av det också".*

Bladini (2004) menar att en påbyggnadsutbildning och erfarenhet innebär i någon mening att pedagogen ges en slags expertroll. Det är dock enligt Bladini ingen lätt uppgift att hitta sin roll och etablera sig i förskola och grundskola efter en påbyggnadsutbildning vars innehåll för många är relativt oklar. Börjesson (2001) problematiserar rollen som expert och kunskapsförmedlare. Han menar att expertens ton har förändrats i förhållande till medborgaren, från att ha varit en myndighetsperson till att bli en så kallad kompisexpert. Det är fortfarande experten som äger kunskapen, menar Börjesson, det är bara formen för maktutövningen som har förändrats.

Specialpedagogerna i studien talar också om förväntningar på att kunna lösa alla problem. Det finns också en medvetenhet kring att man i rollen som specialpedagog har makt att påverka och att det finns ett stort ansvar i vad man förmedlar i samtalen med pedagogerna. Man talar om skolans makt och att specialpedagogerna har makt och ansvar gentemot barn och elever att fatta rätt beslut när det gäller specialpedagogiska insatser.

*"Jag tänker ofta på att vi har ruskigt mycket makt att göra bra eller inte bra. Som specialpedagog har du jättemycket makt att inte blunda, våga stå på".*

*"Det är vi som sitter på makten att göra bra eller göra ont. Det är inte fel med makt men man måste vara medveten om att man har den".*

*"Jag tänker på att vi har ganska stor makt i skolan överhuvudtaget, gentemot barnen".*

Makten beskrivs både utifrån handledarskapet och utifrån att man som specialpedagog i en expertdiskurs har rollen som den kunskapsförmedlande specialpedagogen. Makten kopplas också ihop med det nära samarbetet med ledningen. Makten ses som något som kan utövas både i arbetet tillsammans med pedagoger och i arbetet med elever. Det finns en medvetenhet kring att handledarskapet innebär en maktposition och informanterna talar om att makt och påverkan hör ihop.

*"Alltså vi ska ju syssla med handledning och det är ju en form av makt, vi ska hålla på med utvecklingsarbete och det är ju också en form av makt. Vi jobbar mot rektorer alltså har vi ett maktarbete. Vi bestämmer över elever. Jag tror att makten måste finnas i ett samhälle, det är en form av styrning. Maktmissbruk är något annat".*

*"Det är klart att visst har man en makt. Ibland kan jag nästan bli förvånad över att de anammar ju nästan allting man säger".*

*"I handledning ligger det en slags makt, man har möjlighet att påverka. Det är makt alltså, det är det".*

*"Man går ju inte in i samtalet och tänker makt heller, men man förstår ju det då man ibland, liksom, de sväljer ju allting man säger".*

Tveiten (2010) menar att handledaren har extra ansvar när det gäller att uppnå syftet med handledningen och att denne har makt i kraft av sin roll och sin funktion. Det faktum att handledaren har mer kunskap om att bedriva handledning leder till att han eller hon medvetet kan styra och påverka den handledde. Näslund (2004) talar här om att handledaren har en personlig makt i form av *expertmakt*, där den handledde låter sig ledas utifrån vetskapen att handledaren har den kunskap som behövs i ämnet.

## 7. Diskussion

Diskussionskapitlet är indelat i tre huvudrubriker: **Metoddiskussion**, där vi diskuterar valet av diskursanalys som metod, studiens svaghet respektive styrka. Under **resultatdiskussionen** diskuterar vi de resultat vi presenterat i kapitel 6 under rubrikerna *handledningsverktyget* samt *handledarrollen*. I diskussionen berör vi de konsekvenser de olika diskurserna kan ge för barn i behov av stöd. Vi kopplar samman begreppet handledning till nyckelord som ansvar, makt och påverkan. I det avslutande kapitlet presenteras **förslag till framtida forskning**.

### 7.1 Metoddiskussion

Det diskursanalytiska angreppssättet har för oss inneburit att vi har undersökt och analyserat informanternas tal om handledning som verktyg och handledarrollen utifrån begreppen *ansvar*, *makt* och *påverkan*. Målet har varit att visa på olika uttryck för hur specialpedagoger talar om handledning ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Vi menar att det diskursanalytiska angreppssättet har varit ett bra verktyg att använda sig av när målet är att analysera talet om handledning, finna diskurser samt diskutera kring de olika konsekvenser diskurserna kan få för barn i behov av stöd. Utgångspunkten är att hur vi talar om något faktiskt påverkar hur vi agerar. Man kan här tala om *ordets makt*.

Vid analysen av specialpedagogernas utsagor och i arbetet med att urskilja diskurser har vi varit medvetna om svagheten i det begränsade antalet informanter vilket medför att resultatet inte kan sägas gälla för specialpedagoger generellt. Trots det anser vi att studiens resultat ger värdefull kunskap om hur handledning bedrivs i pedagogisk verksamhet. Då vi själva ingår i den kultur vi undersökt måste vi enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) försöka ställa oss främmande inför det material vi har framför oss och vara ute efter att avslöja de självklarheter som man är en del av. Vår förhoppning är att vi har kunnat utföra analysen utan alltför mycket förutfattade meningar.

### 7.2 Resultatdiskussion

Vårt syfte med studien var att undersöka *hur* specialpedagogerna *talar* om handledning som arbetsverktyg och om sin handledarroll med fokus på ansvar, makt och påverkan. Vi har utgått ifrån att *hur* specialpedagogerna *talar* om handledning som verktyg, om sin *handledarroll* samt sin möjlighet att *påverka*, *styra* och *utveckla* verksamheten avgör vilken verklighet som synliggörs samt visar på olika diskurser när det gäller handledning för pedagoger. Diskussionen utgår ifrån de diskurser som vi presenterat i resultatdelen.

I vår studie har vi kunnat urskilja att specialpedagogerna talar om handledning som verktyg och handledarrollen på olika sätt utifrån hur deras uppdrag ser ut och hur handledningen används i verksamheten. Det har gett oss en förståelse för att det är av största vikt att tydliggöra vad specialpedagogisk handledning innebär, dess syfte och vad handledning kan bidra med när det gäller kompetens - och skolutveckling. Specialpedagogernas tal om handledning som verktyg samt om sin handledarroll utifrån *ansvar*, *makt* och *påverkan* bidrar till att presentera en verklighet och bild av *hur* handledning bedrivs och *hur* man som specialpedagog agerar i rollen som handledare. Handal och Lauvås (2001) poängterar följande:

”Om vi vill att handledning ska bli något som rymmer en potential för lärande och utveckling, är det viktigt att kartlägga hur handledning praktiseras och uppfattas i olika kulturella sammanhang” (s.100).

### 7.2.1 Handledningsverktyget

I resultatet valde vi att benämna de två diskurser vi kunde urskilja om handledningsverktyget som *beordrad diskurs* och *uppsökande diskurs* för att tydliggöra *hur* handledningsuppdraget för specialpedagogen uppkom. Läsaren ska nu få ta del av de olika konsekvenser som dessa två diskurser möjligen innebär. Vi menar att de två olika diskurserna ger olika handlingsalternativ för pedagogerna i verksamheten.

Då vi valde att inte definiera handledning som begrepp vid intervjuerna var informanternas svar väldigt olika beroende på hur deras uppdrag såg ut på de olika förskolorna/skolorna. Deras utsagor om handledningsverktyget vittnar om att det fortfarande råder en viss osäkerhet kring handledningens syfte och utformning när det gäller pedagogisk verksamhet. De talar om handledning utifrån olika erfarenheter då deras uppdrag ser något olika ut. Relaterat till denna variation har vi funderat över om det finns en svaghet i studien genom att specialpedagogerna omedvetet talar om handledning och handledarrollen utifrån hur de önskar att det skulle vara men att verkligheten egentligen ser ut på ett annat sätt. Kanske kan man inte alltid använda sig av sina kunskaper och erfarenheter från utbildningen på ett önskvärt sätt i yrkespraktiken. Man "vet" hur det ska fungera i verksamheten och talar därför om ämnet utifrån den kunskapen. Den nationella diskurs som Winther Jörgensen och Phillips (2000) presenterar beskriver hur vi utifrån en bestämd föreställning uppfattar att världen är och därför bör vara inrättad. Författarna menar att vi aktiverar den diskurs som vi känner till och därmed bygger samtalet på det.

Alla informanter talar om både *planerad* och *spontant* uppkommen handledning. Planerade och beordrade uppdrag med kontinuitet bestod av t.ex. studiecirkelar och litteraturstudier men också andra uppdrag över tid. Då handlade det om att specialpedagogen handledde en eller flera pedagoger utifrån behov som uppstått i verksamheten. Det kunde då gälla undervisningsmiljön eller enskilda elever i behov av stöd. Alla specialpedagoger talar också om den spontant uppkomna handledning som mycket vanligt förekommande. Här ges inte tillfälle till någon längre tid för reflektion varken för specialpedagogen eller för den hjälpsökande pedagogen. Handledningen uppstår spontant och specialpedagogerna uttrycker att det gärna blir råd och tips för akuta situationer som uppstår. Detta är en form av handledning som förekommer mycket ofta och i skilda miljöer som fikarum och i korridoren enligt specialpedagogerna. En möjlig konsekvens av att tala om att använda handledning som arbetsverktyg under relativt spontana och tillfälliga former är att specialpedagogen förväntas ge snabba råd och tips. man blir en sorts rådgivare vid akuta problem. Man kan också misstänka att det inte görs några uppföljningar av denna sortens handledning. Vår tolkning är att konsekvensen av den här spontana uppsökande handledningen inte leder till någon långsiktig förändring eller utveckling av lärmiljön och inte heller av den enskilde pedagogens kompetens. Man söker snabba lösningar och svar på sina frågor och problem. Sett ur specialpedagogens perspektiv skulle det också kunna innebära det att man kan känna sig "skyldig" att alltid ha ett gott råd att komma med, och att man får bära någon form av expertroll. Möjligen finns det också en tidsaspekt att ta hänsyn till kring detta. Specialpedagogerna ansvarar för många elever på varje enhet och därmed kan korta stunder av "handledning" i personalrummet vara ett viktigt sätt att hålla uppe kontakten med pedagogerna.

Utifrån detta tal om uppsökande handledning menar vi att den beordrade handledningen möjligen behöver ta större plats. Vi menar då en beordrad handledning i syfte att styra och påverka skolutvecklingen men också i syfte att kontinuerligt stödja pedagogerna i sin

yrkesroll. Det bör kanske ingå i pedagogers uppdrag att gå i handledning för att bidra till verksamhetens utveckling. Som enskild pedagog bär man ansvar för att vara med och utveckla bättre lärmiljöer och förbättra undervisningen. Den beordrade handledningen kan vara ett sätt att uppnå detta. Handledningens syfte måste också klargöras för pedagogerna samt tydligare visa på att handledningen kan fungera som förebyggande och utvecklande. Vår tolkning av resultaten är att den beordrade handledningen används ofta när situationen i en grupp, klass är akut och då tas handledningsverktyget till. Vi menar att handledningen måste bli vanligare i verksamheten och användas i förebyggande syfte. Gjems (1997) framhåller handledningens fördelar jämfört med andra inlärningsformer. Hon menar att handledningens främsta fördel är att det är ”kompetensutveckling med utgångspunkt i de behov av kunskap och kompetens som yrkesutövarna själva definierar” (s.17).

Handledning med yrkesverksamma pedagoger måste enligt vårt sätt att se bli vanligare och ses som en del av pedagogers professionella utveckling. Åberg (2009) lyfter fram tre orsaker till varför handledning är mer vanligt förekommande idag. En av dessa orsaker är den förskjutning av lärares kompetensutveckling från centralt håll till fler lokala lösningar och idéer. Sett ur det perspektivet menar Åberg är lärande i handledda grupper en betydande möjlighet till kunskapsutveckling integrerad i det dagliga arbetet. Det ses som ett medel för lärande och utveckling som möter upp den nya tidens krav på pedagoger.

Vi uppmärksammade i vår studie att specialpedagogerna talade i mindre utsträckning om den kontinuerliga handledningen utifrån det vardagliga pedagogiska arbetet, den handledning som inte påbörjas utifrån en akut uppkommen situation. Vår uppfattning är att den traditionen inte är så vanligt förekommande i förskola/skola idag. Pedagogerna är inte vana vid den formen av grupphandledning samt att se varandra som en viktig källa till kompetensutveckling och att handledning är ett sätt att lära tillsammans. Här krävs det också att ledningen, förskolechefer och rektorer ser möjligheter med och prioriterar handledning som verktyg. Samtalet är viktigt för lärandet och för utveckling av verksamheten och det krävs att skolledare stöder detta i sin organisation. Det räcker inte med att lärandet sker mellan handledaren och pedagogerna utan måste vidgas till att även omfatta skolledaren (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002). Att lärare behöver det kollektiva lärandet som stöd för att utvecklas i sin profession framhåller också Åberg (2009). Han menar att det krävs kunskaper och insikter för att kunna hantera dilemman i sin yrkesvardag som den enskilde läraren kan ha svårt att utveckla på egen hand.

Ett annat intresseområde vi inriktade oss mot i vår studie var specialpedagogernas tal om *makt* och *ansvar*. Det förekommer flera utsagor från specialpedagogerna som tar upp makt i relation till ansvar. Specialpedagogerna talar om att handledningsuppdraget innebär att ha både makt och ansvar gentemot elever och pedagoger. Specialpedagogerna talar om ansvaret att göra det ”rätta” och att göra gott eller ont utifrån ett elevperspektiv. De talar också om att det finns en makt och ett ansvar i hur de talar om barnen och eleverna.

”Man har ju makt i handledningssituationen att styra samtalet kring huruvida det kan vara ett barn med diagnos eller bara ett bråkigt barn”.

Vi menar att vår studie bidrar med viktig forskning i det avseendet att uppmärksamma hur viktigt språkets betydelse är för barns identitet. Väljer specialpedagogen i handledningen att benämna ett barn utifrån en diagnos finns risken att *talet om* grundlägger att skulden kring barnets beteende läggs på individen istället för den pedagogiska verksamheten.

När det gäller makt och ansvar gentemot pedagogerna talar specialpedagogerna framförallt i termer av att ta ansvar för att tillvarata pedagogernas kunskaper. De säger sig också ha ett ansvar för att närma sig med försiktighet vid handledning då det finns en risk att såra kollegor. Bland de specialpedagoger som deltog i vår studie menar vi att det finns en medvetenhet kring att specialpedagogrollen innebär att man hamnar i situationer där det finns makt att beakta och ta ansvar för. I samtal med elever, föräldrar och personal anser alla tillfrågade specialpedagoger att de har en makt att agera och göra gott eller ont. De ser att de är en del i hur skolan bemöter, bedömer och stödjer elever i skolan. Genom handledning kring specialpedagogiska insatser anser sig specialpedagogerna ha en reell möjlighet och makt att påverka och framhåller att det ligger ett stort ansvar i det. Den maktsituation som kan uppstå i kontakt med pedagoger och föräldrar talar man om att hantera varsamt och ansvarsfullt.

Vi uppmärksammade att endast en av specialpedagogerna talar om makt och påverkan kopplat till skolutveckling. Specialpedagogerna talar inte om att de har en bärande roll när det gäller skolutveckling men lyfter fram sitt nära samarbete med ledningen kombinerat med den stödjande funktionen. Vår tolkning utifrån ovanstående är att det finns mycket kvar att utveckla när det gäller specialpedagogernas del i och ansvar i skolutveckling.

Handledningen som arbetsverktyg när det gäller reflekterande samtal verkar förekomma i mindre utsträckning än vad som vore önskvärt utifrån ett skolutvecklande perspektiv. Vår uppfattning utifrån intervjuernas resultat är att handledningssamtalen i större utsträckning bör utgå ifrån en reflekterande samtalsdiskurs och också tydligare få ta plats i vardagsarbetet för att bli ett redskap att räkna med. Bladini (2004) menar att specialpedagogerna fortfarande försöker etablera sin profession i verksamheten och att det därmed finns en osäkerhet hos både specialpedagoger, pedagoger och organisationer om vilka krav och förväntningar som kan ställas på de handledande samtalen.

### 7.2.2 Handledarrollen

Att arbeta utifrån en *reflekterande samtalsdiskurs* eller en *expertdiskurs* vill vi påstå innebär två olika sätt att agera som specialpedagog i handledningssituationer. En konsekvens av att utgå ifrån den reflekterande samtalsdiskursen är att det leder till större möjligheter att bidra till verksamhetsutveckling i ett längre perspektiv än expertdiskursen, där specialpedagogerna i studien talar om sin roll i form av en expert. Den reflekterande samtalsdiskursen bör därmed enligt vår mening få ett större utrymme i verksamheten för att handledningen ska kunna bidra till pedagogisk utveckling. Bladini (2004) menar att när man ser på handledningen som ett rum för reflektion vill man framförallt stimulera och förändra pedagogernas sätt att tänka kring det uppkomna problemet. Bladini tydliggör att specialpedagogerna kan styra samtalet i två olika riktningar där det ena vidgar pedagogernas perspektiv och det andra främst inriktar sig på att ge pedagogerna råd.

”När handledning betraktades som ett verktyg för att förändra barns situation via pedagogernas handlande använde specialpedagogen sig av förändringsdiskursen att ge råd. När handledning betraktades som reflektionsrum för att stimulera pedagogernas tänkande använde specialpedagogerna förändringsdiskursen att vidga pedagogernas tänkande om sina beskrivna svårigheter” (s.165).

Utifrån den tidigare diskussionen kring *beordrad* och *uppsökande* handledningsdiskurs menar vi att uppdragets utformning för specialpedagogen kan bidra till att forma vilken roll man får som handledare. Uppdragets utformning kan med andra ord förstärka en roll som

*reflekterande samtalspartner* eller *expert*. Det krävs enligt vår mening att specialpedagogens roll som samtalspartner tydliggörs.

En annan intressant aspekt utifrån specialpedagogernas utsagor är den uttalade svårigheten att hantera balansen mellan att ge råd och hjälpa pedagogen att själv reflektera över sitt arbete. De förväntningar specialpedagogerna talar om att de möter är förväntningar på att få de "rätta svaren" och på så sätt undanröja de svårigheter man möter i arbetet. Specialpedagogerna talar om att de förväntas komma med ett "trollspö" och förändra situationen. Här menar vi att en möjlig konsekvens av att specialpedagogen får fungera som den rådgivande experten kan bli att pedagogen lämnar ifrån sig ansvaret i för hög utsträckning. Om specialpedagogen antar rollen som expert lyfts ansvaret mer från pedagogen som då förlitar sig i för stor utsträckning på vad specialpedagogen säger. Specialpedagogen får då bära ett större ansvar för hur man väljer att möta det pedagogiska dilemma samtidigt som pedagogen inte inbjuds till att problematisera och reflektera egna lösningar. Lösningar på vardagliga pedagogiska dilemman bör enligt vår mening vara förankrade i pedagogen och bygga på dennes kunskapssyn och kräver då en djupare reflektion. När specialpedagogen inte fungerar som en samtalspartner, någon att reflektera tillsammans med går man som pedagog miste om ett tillfälle till reflektion för utveckling. Detta är också syftet med det reflekterande handledningssamtalet enligt bl.a. Handal och Lauvås (2001) Gjems (1997) och Normell (2002).

Alla specialpedagoger i studien problematiserar kring balansgången mellan de två rollerna samtalspartner och expert. De uttalar en vilja att fungera som *reflekterande samtalspartner* och att kunna ställa frågor och reflektera tillsammans med pedagogerna för att lösa pedagogiska dilemman. De talar om hur de *vill* agera som specialpedagog och också i viss mån gör, men vår uppfattning är att de förväntningar som finns från pedagogernas sida i viss mån kräver av specialpedagogerna att de också arbetar enligt en *expertdiskurs*.

"De har jättestora förväntningar på mig, de tror att jag ska lösa alla deras problem. Jag tycker det är väldigt viktigt att de förstår att vi är ett team".

Vi tror att det är nödvändigt att vi funderar över och vilken sorts kompetens vi menar att specialpedagogen ska ha när det gäller handledning och att det implementeras i verksamheten vad för slags stöd handledningen ska innehålla och under vilka former. Specialpedagogen bör också vara medveten om sin kunskapssyn för att kunna vara ett stöd i handledningssamtal och i skolutveckling. Det har betydelse då det påverkar vad man lägger vikt vid i sitt yrkesutövande. Handal (2007) menar att det finns en stark tradition och en omedelbar uppfattning att en handledare är en person som har en stark kompetens inom det gällande området. En konsekvens av att ge den *reflekterande samtalsdiskursen* större utrymme är ett det skapar plats för handledning med syfte att utveckla och förändra lärmiljöer genom att ta tillvara på den kompetens som finns bland pedagogerna. På sikt torde det också innebära att specialpedagogerna i mindre utsträckning kommer att bära *expertrollen* i handledningssituationer.

I den reflekterande samtalsdiskursen talas det inte lika tydligt uttryckt om den maktaspekt vi intresserar oss för i vår forskning. Handal (2007) menar att kritiker hävdar att det är en illusion att handledningssamtalet är maktlöst då handledaren leder och styr samtalet samt genom sin position innehar en viss typ av makt. Handal tycker ändå att man, i det reflekterande samtalet, bör sträva efter ett maktfritt förhållande där det bättre argumentet betonas. Specialpedagogerna talar här om makten och ansvaret att vägleda och handleda på ett

respektfullt sätt samt om makten en specialpedagog har när det handlar om talet kring barn och diagnoser.

”Jag tänker på maktförhållanden, man ska inte missbruka dem, utan komma fram till bra lösningar tillsammans”.

### **7.3 Förslag till framtida forskning**

Resultatet från vår studie visar på att det finns behov av att förtydliga vad specialpedagogens handledningsuppdrag innebär. Vilken typ av kompetens är det man vill ha när man vänder sig till specialpedagogen för stöd? Det krävs att ledningen på förskolor och skolor ser handledningen som ett verktyg för vidgat lärande ur ett längre perspektiv. För att handledning ska bli ett användbart verktyg för kompetensutveckling och stöd till pedagoger krävs det också att uppdraget bli tydligare och att det i större utsträckning används i förebyggande syfte. Här måste kanske handledningen initialt vara beordrad av ledningen och inte något man väljer. Vår studie visar att handledning ofta tas till när det ”redan brinner”. Specialpedagogerna talar om handledning som ett verktyg för kompetensutveckling men för att verkligen ta tillvara handledningens kompetensutvecklande funktion kanske den behöver tillhöra vardagen på förskolan/skolan

Det vore intressant att göra aktionsforskning där man följer arbetslag som arbetar kontinuerligt med handledning och arbetslag som inte gör det. Vilka konsekvenser kan man se i verksamheten av att handledningen är beordrad och kontinuerlig och hur påverkar detta specialpedagogernas möjlighet att styra skolutvecklingen?

Intressant för vidare forskning vore också att undersöka specialpedagogens roll i det skolutvecklande uppdrag som ingår i specialpedagogens yrkesroll enligt examensförordningen. Vår forskning tyder på att det är ett område där det finns utvecklingspotential. Det skolutvecklande uppdraget är också betydelsefullt för lyfta det specialpedagogiska perspektivet i utvecklingen av förskola och skola. Hur talar specialpedagoger, respektive förskolechefer/rektorer om detta?



## Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Handledning för förändring?. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.241-268). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I., Ekström, P., & Lundgren, M. (2009) Skolans praktik – att styra mot idealet. I A. Ahlberg. (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 281-298) Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2009). *Specialpedagogik och skolutveckling –två sidor av samma mynt*. [www.23808.gunnar-berg-specialpedagogik-och-skolutveckling--lycksele-11](http://www.23808.gunnar-berg-specialpedagogik-och-skolutveckling--lycksele-11). Hämtad 130512.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. (Doktorsavhandling). Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap
- Bladini, K.(2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (sid. 199-223). Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (2001). *När experten blev jämlik*. Skolbarn, PBU och Styrandet av själen. Paper presenterat vid konferensen Samhällets diskurser, Stockholm.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C.,Dyson, A., & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. Abingdon: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P.&Pence. A. (2001) *Från kvalitet till meningskapande*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber

Examensförförordningen:

[http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1270/1270349\\_Utbildnplan\\_Specpedex\\_SFS2007\\_638t\\_UFLbeslut\\_090304.pdf](http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1270/1270349_Utbildnplan_Specpedex_SFS2007_638t_UFLbeslut_090304.pdf)

Gjems, L. (2011). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Handal, G. (2007). Handledaren-guru eller kritisk vän?. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*.(s.19-31). Lund: Studentlitteratur

Handal, G. & Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.

Helldin, R. (1998). *Kommunerna och specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008) *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Göteborg: Nordstedts akademiska förlag

Kroksmark, T. & Åberg, K. (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S.& Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma- en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm: Skolverket.

Löv, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Neumann, I.B. (2003). *Mening Materialitet Makt – En introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlade yrkenas hjälpredskap*.(Doktorsavhandling). Linköpings Universitet.

Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid-om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Scherp, H-Å.(2009). *Att leda lärprocesser*. Karlstad Universitet.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. (Doktorsavhandling) Åbo: Åbo akademis förlag.

Tveiten, S. (2010). *Yrkesmässig handledning, mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

# Bilagor

## Bilaga1.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Hej!

Vi är två studenter som läser sista året på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Vi ska under vårterminen skriva vårt examensarbete som kommer att beröra ämnet handledning ur ett maktperspektiv. Syftet med vår studie är att ta reda på hur specialpedagoger talar om handledning som arbetsverktyg samt beröra begrepp som makt, påverkansmöjlighet och ansvar i handledningssituationer.

Deltagandet i studien är frivilligt och vi kommer att behandla intervjumaterialet anonymt. Enskilda svar kommer alltså inte att redovisas i studien. Intervjun kommer att vara ostrukturerad men för att du ska kunna förbereda dig på ett bra sätt, och för att den ska upplevas som givande för studien bifogar vi några av intervjufrågorna i detta brev.

- **Hur skulle du beskriva ditt handledningsuppdrag?**
- **Hur ser du på handledningens syfte och funktion?**
- **Vad handlar handledningssamtalen i din verksamhet om?**
- **Ser du några effekter av handledningssamtalen i din verksamhet?**

Vid vår tidigare telefon/maillkontakt bestämdes tid och plats för intervju den 20/2 kl. 10. Vi träffas på din arbetsplats.

Enligt överenskommelse kommer intervjun ev. att kompletteras med en gruppintervju där de sex specialpedagoger som deltar i studien bjuds in till en gemensam diskussion.

Vi är tacksamma för din medverkan och bidrag till vår studie.

Önskar du ytterligare upplysningar om den aktuella studien eller har andra praktiska frågor får du gärna ringa oss.

Malin Sävevik XXX

Ann-Sofie Gustafsson XXX

Vänliga hälsningar

Malin och Ann-Sofie

## **Bilaga 2.**

Intervjufrågor:

- **Inledande frågor:**

1. Hur gammal är du?
2. Vad har du för yrkesexamen?
3. Hur många år har du jobbat som specialpedagog?
4. Hur är din tjänst utformad?

- **Definition av handledning:**

1. Uppskatta hur stor del av din arbetstid som består av handledning?
2. Beskriv ditt handledningsuppdrag?
3. Beskriv din roll i handledarsamtalet?
4. Hur ser du på handledningens syfte och funktion?

Följdfrågor: Vad är handledning för dig?, Hur ser du på handledning som arbetsredskap?

- **Barnsyn/ kunskapssyn, stödåtgärder:**

1. Vad handlar handledningssamtalen om? Vad för sorts hjälp söker pedagogerna?
2. Vilka stödåtgärder brukar du förmedla vid dessa handledningssituationer?
3. Vilka stödåtgärder tycker du ger effekt för barnen/eleverna i verksamheterna?

- **Makt och ansvar:**

1. Vad får du för respons på handledningssamtalen? Hur ser den responsen ut i så fall?
2. Ser du några effekter av handledningssamtalen på barnen/eleverna, arbetslagen, verksamheten?
3. Hur ser du på makt i ditt handledarsamtal? Vad är makt för dig?
4. Kan du beskriva skillnaden på att vara expert och reflekterande samtalspartner?
5. Hur skulle du beskriva dig själv i förhållande till dessa begrepp?
6. Hur ser du på ditt ansvar i handledarsamtalet?